



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk MSP-MAS	Vårsemesteret, 2022
Forfatter: Kirsten Pollestad Heskje	
Veileder: Maren Stahl Lerang	
Tittel på masteroppgaven: «Opplevd støtte fra lærer og elevers reaktive aggresjon»	
Engelsk tittel: “Perceived teacher support and students’ reactive aggression”	
Emneord: Opplevd støtte fra lærere, emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte, reaktiv aggresjon, relasjonsbygging, systemteori	Antall ord: 22453 Antall vedlegg/annet: 0 Orre, 02.06.2022

FORORD

Endelig ferdig! Det har vært to veldig spennende og krevende år. Det har utfordrende og interessant å komme tilbake til skolebenken etter 10 år og finne veien tilbake til akademisk skrivning, samt ta i bruk nye metoder som EndNote og SPSS brukt i denne oppgaven.

Jeg vil gjerne først og fremst rette en stor takk til min veileder under denne oppgaven, Maren Stahl Lerang. Uten din stødighet, ditt engasjement og din begeistring for det kvantitative forskningsfeltet hadde det vært betydelig vanskeligere å komme i mål med denne oppgaven. I tillegg har du stilt opp både tidlig og sent, helger og hverdager med gode råd, innspill og oppmuntringer. Det har vært en stor fordel for meg i denne prosessen å kunne få råd og veiledning fra en så faglig dyktig veileder.

I tillegg må det rettes en stor takk til forskerne i CIESL prosjektet og takk for at jeg fikk lov å arbeide med disse dataene. Det har vært utrolig spennende data å få innsikt i. Jeg vil også takke studiegruppen min. Disse gode medstudentene som alltid er tilgjengelige, med både gode råd og ikke minst oppmuntrende ord! Jeg gleder meg til avslutningssamlingen vår!

Sist, men definitivt ikke minst, må jeg få gi honnør til min gode familie for tålmodigheten deres i forbindelse med at jeg har tatt denne videreutdanningen. Min mann, Sjur, som har stilt opp ekstra når han kan. Mine foreldre som alltid hjelper til, og ekstra mye de periodene Sjur er offshore. Og mine herlige barn; Leif, Reiar, Tord og Karen, som har heiet på moren denne tiden, selv om det til tider har vært irriterende at mor må sitte «kjempelenge» med datamaskinen. Det har til tider vært utfordrende å kombinere studentlivet med 4 barn mellom 3-10 år, spesielt i koronatiden. Det var ikke lett å skrive masteroppgaven med 6 personer isolert i heimen over lengre tid. Heldigvis kom jeg i mål til slutt! Nå gleder jeg meg til å gå tilbake til livet som arbeidstaker istedenfor livet som student, og få bruke det jeg har lært disse årene i praksis.

Orre, 02.06.2022

Kirsten Pollestad Heskje

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	SAMMENDRAG	4
2	INNLEDNING	5
2.1	BAKGRUNN FOR STUDIEN.....	5
2.2	PROBLEMSTILLING.....	7
2.3	OPPGAVENS OPPBYGNING.....	7
3	TEORETISK INNRAMMING	8
3.1	SYSTEMTEORI.....	8
3.2	TEACHING THROUGH INTERACTIONS	10
3.2.1	<i>Emosjonell støtte</i>	11
3.2.2	<i>Klasseromsorganisering</i>	13
3.2.3	<i>Læringsstøtte</i>	14
3.3	AGGRESJON.....	17
3.3.1	<i>Reaktiv aggresjon</i>	18
3.3.2	<i>Proaktiv aggresjon</i>	18
3.4	SAMMENHENGEN MELLOM KLASSEROMSINTERAKSJON OG AGGRESJON	19
3.5	KJØNN, TRINN OG SOSIOØKONOMISK STATUS	24
3.6	ÅRSAKER TIL ULIK OPPLEVD STØTTE FRA LÆRERE	26
3.7	OPPSUMMERING AV TEORI.....	27
4	METODE	28
4.1	FORSKNINGSDESIGN	28
4.2	CIESL PROSJEKTET	29
4.2.1	<i>Utvalg</i>	30
4.2.2	<i>Måleinstrument</i>	30
4.3	RELABILITET	31
4.4	VALIDITET	32
4.5	ETISKE VURDERINGER.....	33
4.6	METODISKE VURDERINGER.....	34
4.7	STATISTISKE ANALYSER	35
5	RESULTAT	37
5.1	DESKRIPTIV STATISTIKK	37
5.1.1	<i>Cronbach's alpha</i>	41
5.2	FAKTORANALYSE.....	41
5.3	BIVARIAT KORRELASJONSANALYSE.....	43
5.4	MULTIPPEL LINEÆR REGRESJONSANALYSE	45
6	DISKUSJON	48
6.1	HVORDAN RELATERTE OPPLEVD STØTTE SEG TIL REAKTIV AGGRESJON?	48
6.1.1	<i>Hvordan relaterte opplevd emosjonell støtte seg til reaktiv aggresjon?</i>	50
6.1.2	<i>Hvordan relaterte klasseromsorganisering seg til reaktiv aggresjon?</i>	51
6.1.3	<i>Hvordan relaterte opplevd læringsstøtte seg til reaktiv aggresjon?</i>	52
6.1.4	<i>Hvordan relaterte opplevd støtte, kjønn, trinn og SES seg til reaktiv aggresjon?</i>	55
6.1.5	<i>Systemet og relasjonene</i>	56
6.1.6	<i>Oppsummering av diskusjonen</i>	60
6.2	BEGRENSNINGER.....	60
6.3	PRAKTISKE IMPLIKASJONER.....	61
6.3.1	<i>Hvordan ha fokus på lærerstøtte i skolehverdagen?</i>	61
6.3.2	<i>Autoritative voksne</i>	62
6.3.3	<i>«Banking time»</i>	63
6.3.4	<i>Social Information Processing modellen</i>	65
6.3.5	<i>Sosial kompetanse</i>	67
6.4	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	67
6.5	VIDERE FORSKNING	68
7	LITTERATURLISTE	70

1 Sammendrag

Formålet med denne studien var å se på om det er sammenheng, og eventuelt i hvilken grad det er sammenheng, mellom opplevd støtte fra lærer og rapportert reaktiv aggresjon hos elever. For å kunne svare på problemstillingen ble det benyttet kvantitativ metode.

Datagrunnlaget er fra CIESL-prosjektet, som ble innhentet fra 13 skoler i tre fylker i Norge i 2014-2016.

Oppgaven har undersøkt elevers opplevelse av lærerstøtte og sammenheng med aggresjon. Dette ble gjort gjennom å se på klasseromsinteraksjonene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, samt hvordan disse interaksjonene har sammenheng med elevers rapportering av reaktiv aggresjon.

Resultatene fra analysene, som også støttes av tidligere forskning, er at opplevd støtte fra lærer har negativ sammenheng med elevers rapportering av reaktiv aggresjon. Av de tre domeneene i opplevd støtte viser resultatene at det er læringsstøtte som har sterkest negativ sammenheng med reaktiv aggresjon, deretter emosjonell støtte og til slutt klasseromsorganisering. Resultatene indikerer at det kan være av betydning for elevers skolegang at de får oppleve støtte av høy kvalitet fra sine lærere.

2 Innledning

Innledningen vil først gå gjennom bakgrunn for at jeg har valgt å forske på dette temaet, deretter presenteres problemstillingen, og siste del er en presentasjon av oppgavens oppbygning.

2.1 Bakgrunn for studien

Store deler av elevers hverdag tilbringes på skolen, sammen med venner og lærere, i mange viktige år. Opplæringslova (1998 §9 A-2, trådte i kraft 01.08.17) beskriver at alle elever i den norske skolen har rett på trygt og godt skolemiljø, som skal fremme læring, trivsel og helse hos elevene. I skoletiden er det lærerne som er de voksne, og det blir derfor læreren (eller andre voksne i tilsvarende rolle, heretter omtalt som lærere) som blir en av de viktigste faktorene for å skape et godt læringsmiljø, både faglig og sosialt. Helsedirektoratet (2017) beskriver at det er skolens oppgave å sørge for at elevene får utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre livene sine. I tillegg spesifiserer §1-3 Opplæringslova (1998) at elever skal få opplæring som er tilpasset deres evne og forutsetninger.

Etter foreldrene er det lærerne som er de voksne elevene bruker mest tid sammen med, og som er mest involvert i elevens klasseromsopplevelser (Ansari et al., 2020, s. 2; Lippard et al., 2017, s. 2). Relasjonen lærer - elev vil derfor kunne ha stor betydning for utviklingen til elevene. Dette finner vi også hos Hamre og Pianta (2001, s. 625) som beskriver at lærere har en viktig rolle overfor elevene og deres opplevelser i skolehverdagen. Nordahl (2010, s. 17) beskriver lærer - elev forholdet som en avgjørende faktor for elevenes vekst og utvikling. Relasjonen mellom lærer og elev vil også være sentral for å kunne forstå elevene (Nordahl, 2010, s. 16). Ikke alle barn starter skolekarriæren sin med lik mulighet for suksess, noen kan ha utfordringer som kan være til hinder for deres akademiske suksess (Curby et al., 2011, s. 175). Dette kan gjelde elever som har utfordringer med aggressiv atferd, som denne oppgaven ser på. Nordahl (2010, s. 42) påpeker det at det er en klar sammenheng mellom hvordan vi oppfatter andre, og måten vi handler på og forholder oss til dem. I skolesammenheng vil det bety at lærer – elev relasjonen vil påvirke interaksjonene mellom dem. Den voksne sin atferd vil på denne måten kunne ha betydning for elevenes atferd. En tanke om at lærers atferd har betydning for elevenes atferd var stor del av årsak til valg av tema og problemstilling i denne oppgaven. Det blir interessant å undersøke om dataene i

denne oppgaven også viser at lærers atferd har betydning for elevenes atferd, om det er sammenheng mellom opplevd lærerstøtte og aggresjon. Hamre og Pianta (2001), Nordahl (2010), Lippard et al. (2017) og Ansari et al. (2020) beskriver lærer - elev forholdet som sentral og avgjørende for elevenes skolehverdag. Det vil på, bakgrunn av deres funn, som ikke inkluderte aggresjon, være interessant å se om funnene i denne studien vil kunne indikere at aggresjon har en sammenheng med opplevd lærerstøtte.

Klasseromsinteraksjoner og relasjonsbygging kan en også se blir vektlagt i offentlige styringsdokumenter. Fagfornyelsen (Udir, 2020b) beskriver at hvordan lærere velger å lede klassen, deres evne til relasjonsbygging og det å være gode rollemodeller vil ha betydning for elevenes læring. Dette vil være viktig for å sikre elevene best mulig skolehverdag, både faglig og sosialt. Udir (2020b) presiserer også at det er viktig for elevene å få oppleve fellesskap og føle seg inkludert. Samt at god klasseledelse og tilpasset opplæring er avgjørende for at elevene kan oppleve trygghet og inkludering, i tillegg til at de får støtte i faglig og sosial utvikling. Udir (2020a) beskriver at når skolen er god vil den bidra til at elevene opplever omsorg, mestring, trivsel og læring, det fremmer god psykisk helse og muligheten til at de får et godt liv.

De siste tiårene har både politiske dokumenter, forskningslitteratur og faglitteratur hatt utvikling av god klasseledelse som en sentral del av lærerrollen (Ertesvåg, 2011; Meld. St. 22 (2010-2011), 2011; Ogden, 2012). Om elever skal kunne oppleve støtte fra lærer kan god klasseledelse være til hjelp for å klare oppnå dette. Klasseledelse har positive elev-lærerrelasjoner og god undervisning som grunnlag (Ogden, 2015, s. 163). Udir (2020a) beskriver også at lærere må være dyktig til å bygge relasjoner til alle elevene, sørge for at alle føler seg inkludert, kunne tilpasse læringsaktivitetene slik at alle har mulighet til å lykkes og legge til rette for at læring kan utvikles. Som § 1-3 Opplæringslova (1998) beskriver skal opplæringen i skolen tilpasses elevene og forutsetningene hos den enkelte eleven, derfor vil det være nødvendig å tilpasse krav og forventninger innenfor deres mestringsevne.

På grunn av oppgavens omfang tar oppgaven sikte på å øke kunnskap hos meg selv som ansatt i skolesystemet. I tillegg ønsker jeg gjennom oppgaven å fremheve en bevissthet om at vår interaksjon med elevene kan ha betydning for deres hverdag i skolen. Oppgaven ønsker å undersøke om det elever rapporterer om opplevd lærerstøtte (emosjonell støtte,

klasseroms organisering og læringsstøtte) har sammenheng med elevers rapportering av reaktiv aggresjon, og har derfor kommet frem til problemstillingen som presenteres nærmere under. Det er kvantitative data som er grunnlag for denne oppgavens problemstilling.

2.2 Problemstilling

Bakgrunn for studien har gjort at jeg kom frem til følgende problemstilling;

Hvordan er sammenhengen mellom elevers rapportering av reaktiv aggresjon og rapportert opplevd lærerstøtte?

I denne oppgaven vil det bli undersøkt om klasseromsinteraksjonsområdene som inkluderer emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte har sammenheng med reaktiv aggresjon. Trinn, kjønn og sosioøkonomisk status (SES) vil legges inn som kontrollvariabler. Metodedelen vil gå nærmere gjennom variablene. Basert på teori og tidligere forskning vil det være rimelig å anta at elevers opplevde lærerstøtte vil ha sammenheng med elevers rapportering om reaktiv aggresjon. Funn som forventes å finne, i tråd med forskning og teori, er at opplevd lærerstøtte vil ha betydning for rapportering av reaktiv aggresjon. Det forventes å finne at elever som rapporterer lav grad av opplevd lærerstøtte vil kunne rapportere høyere grad av reaktiv aggresjon enn de elevene som rapporterer høy grad av opplevd lærerstøtte.

Selv om flere variabler vil kunne påvirke elevers opplevde lærerstøtte og deres rapportering om aggresjon vil oppgaven kun undersøke de nevnte variabler, og om det er sammenheng mellom dem.

2.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven går først gjennom teoretisk innramming. Sentrale begreper som må defineres her er de ulike delene som favnes av lærerstøtte samt aggresjonsbegreper. Etterpå vil metoden som er anvendt i oppgaven gås gjennom, deretter presenteres resultater fra de kvantitative analysene og diskuteres etterpå i lys av presentert teori.

3 Teoretisk innramming

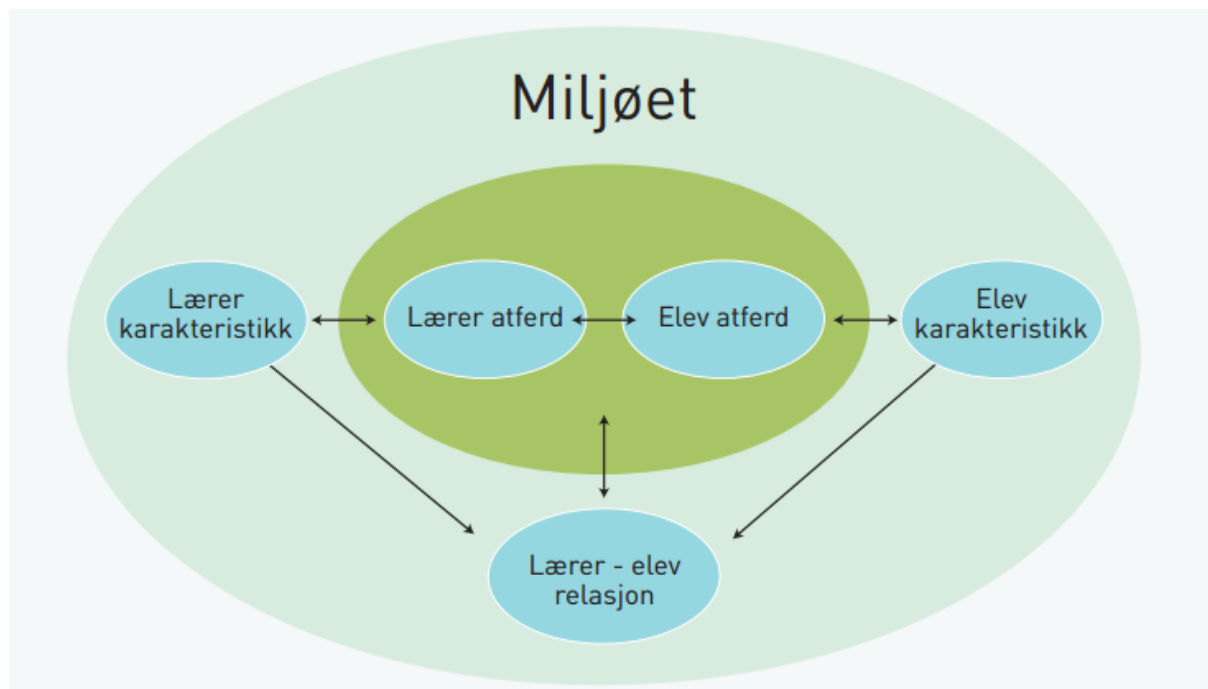
I det følgende kapittelet vil tidligere forskning og teori innen tema for oppgaven bli belyst. Det vil bli presentert både nasjonal og internasjonal, samt eldre og nyere forskning for å kunne belyse problemstillingen best mulig. For å kunne besvare problemstillingen vil oppgaven gå gjennom systemteori, lærer – elev relasjoner, opplevd støtte og aggresjon.

Opplevd støtte kan forklares som et tredimensjonalt konsept gjennom «Teaching Through Interactions» (TTI) rammeverket (Pianta et al., 2012), som også er brukt i denne oppgaven, derfor vil de tre dimensjonene gjennomgå nærmere under egen overskrift. Teori som presenteres vil være preget av en tanke om at klasseromsinteraksjonene vil være det primære utgangspunktet, og en katalysator for elevenes læring og utvikling (Pianta et al., 2012). At klasseledelse og relasjoner blir etablert, og vedlikeholdt, i elev - lærer samhandling og at interaksjonene er der relasjoner blir skapt og utviklet (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 19). Forståelsen av klasseromsinteraksjoner som grunnlag for læring og utvikling stammer blant annet fra utviklingsøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979) og tilknytningsteori (Ainsworth, 1978) som fremhever at elever som får oppleve positive relasjoner med voksne vil bedre kunne stole på de voksne og vurdere dem som ressurs for deres utvikling. I tillegg presenteres aggresjonsteori, samt forskning på konsekvenser og sammenhenger innenfor temaet. Som grunnlag for relasjoner og opplevd støtte presenteres først systemteori, som kan illustrere systemet elevene er i.

3.1 Systemteori

I skolesammenheng kan lærer og elever sees på som deler av et system, der utenforliggende faktorer også kan påvirke, i positiv eller negativ retning. Denne oppgaven ser på individfaktorene, lærernes atferd overfor elevene, og ikke de kontekstuelle faktorene som familien, ledelsen, lærerplaner, med mer. Det vil likevel være nyttig å være bevisst på at disse andre faktorene også påvirker elevene, eksempelvis nærmiljø, nasjonale retningslinjer med mer. I følge Vaaland og Ertesvåg (2020, s. 39) kan systemteori hjelpe oss å forstå atferd og utvikling, ut fra individ og miljø samspillet.

Modellen som er vist under er en dynamisk systemmodell som ser på atferd, interaksjon og relasjon i sammenheng, hentet fra Wubbels et al. (2015, s. 365 oversatt til norsk)



Modell hentet fra <https://utdanningsforskning.no/contentassets/32def1b59c0243c390a406a9a4b8bb65/relasjoner.png> 02.02.22, oversatt fra Wubbels et al. (2015).

Modellen til Wubbels et al. (2015) illustrer relasjonssystemet, samt prosesser som er involvert i relasjonen mellom lærer og elever. Læreratferd og elevatferd vises som sirkler i midten, med en sirkel rundt dem som viser interaksjonen. I tillegg illustrerer den miljøet rundt dem, og hvordan lærer og elev karakteristikk kan påvirke både relasjonen og personene (Wubbels et al., 2015, s. 365). Dette er en dynamisk modell og dermed er felles påvirkning og sirkulasjon en del av den, vist med piler som går begge veier. Dette medfører en tanke om gjensidighet, at lærer og elev påvirker hverandre. I denne oppgaven vil modellen kunne synliggjøre at om eleven viser aggressiv atferd kan det skyldes negative lærer - elev interaksjoner, negativ relasjon, karakteristikk, atferd hos partene, eller forhold i miljøet. Det vil ikke være hensiktsmessig å plassere skyld på en av partene (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 21). En bør heller forsøke å legge til rette for at interaksjonen mellom partene kan forbedres. For å forbedre interaksjonene og relasjonen med elever er det flere mulige måter å jobbe med dette. En metode som er valgt å trekke frem i denne oppgaven er «Banking time» (Pianta, 1999). «Banking Time» er en metode lærere kan bruke overfor sine

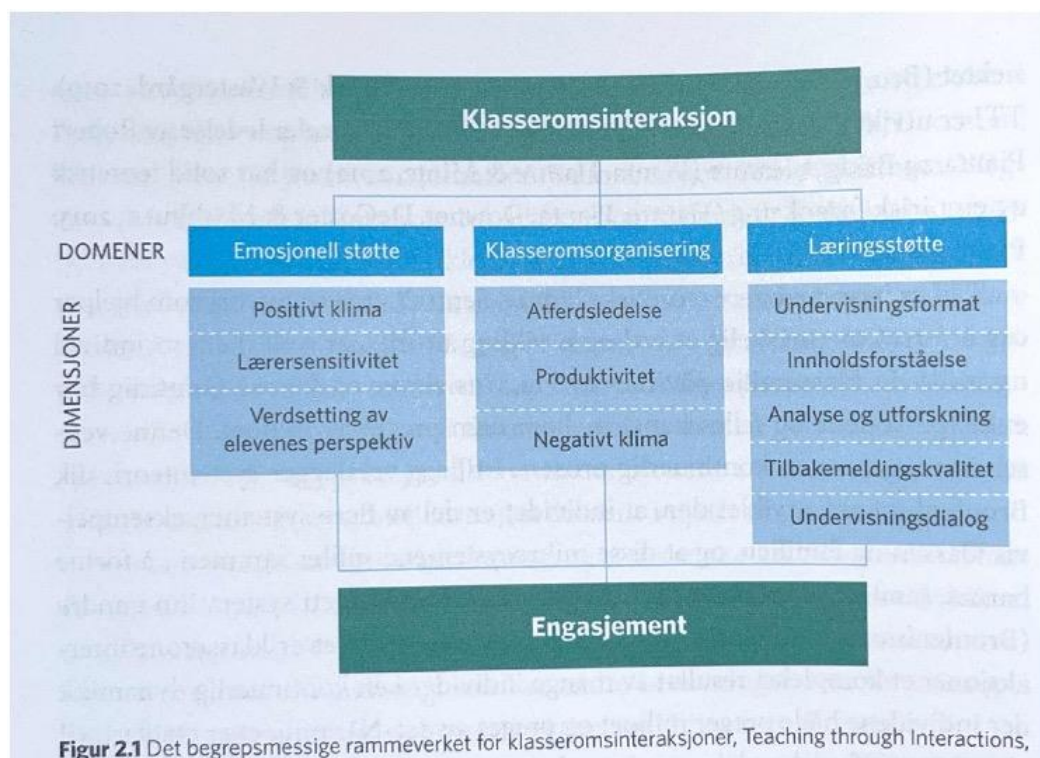
elever for å bygge og forbedre relasjoner. Hvordan en kan benytte Banking time, vil gås gjennom under «Praktiske implikasjoner» i drøftingsdelen.

Selv om læreren legger til rette for positiv samhandling, er det ikke sikkert at eleven opplever det som positivt. Tidligere erfaringer og feiltolkninger kan føre til negative opplevelser. Det kan ta lang tid å bygge opp trygg relasjon, og en har ikke noen garanti for å lykkes (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 22). Om en elev virker til å oppleve noe positivt som noe negativt kan «Social Information Processing modellen» (SIP-modellen) (Crick & Dodge, 1994) være til hjelp for å hjelpe å tolke situasjonen. SIP modellen kan også være nyttig for å forstå hvorfor noen elever opptrer aggressivt, og for å hjelpe eleven med å tolke det som skjer på en mer positiv måte. Modellen kan synliggjøre hva som påvirker valg av handlinger og prosessene elever kan gå gjennom fra noe skjer og frem til handlinger. Denne modellen kan være nyttig både for elever og lærere for å få bedre forståelse av hendelser. SIP modellen vil bli nærmere gått gjennom i «Praktiske implikasjoner» i diskusjonsdelen.

3.2 Teaching Through Interactions

For at relasjonen mellom lærer og elev skal oppleves betydningsfull tar det tid å utvikle den, og den vil utvikles av møter og samspill over tid, som vil påvirke kvaliteten av relasjonen (Pianta, 1999, s. 29). «Teaching Through Interactions» (TTI) er et teoretisk begrepsapparat utviklet for å kunne beskrive, og forstå samspill som utspiller seg i klasserom (Pianta et al., 2012). Hamre et al. (2013, s. 463) har beskrevet klasseromsinteraksjon som et tredimensjonalt konsept som omfatter lærers emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, samt kvaliteten av denne. Sentralt i TTI er systemteori, og favner om interaksjoner mellom lærer – elev, lærer – klassen og elev – elev (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 38). De tre domenene er brede, og kan inkludere et vidt spekter av interaksjoner mellom lærer og elever (Hamre et al., 2013, s. 463).

TTI er operasjonalisert i observeringsverktøyet CLASS, som har ulike alderstilpassede versjoner. I CIESL- prosjektet ble det brukt CLASS-S, secondary versjonen, som er laget for de eldste elevene. For å vise domenene og dimensjonene som brukes i denne oppgaven vises det til en figur som er hentet fra Vaaland og Ertesvåg (2020, s. 40), som synliggjøredisse domener og dimensjoner som inngår i CLASS-S.



Rammeverket TTI kan gi grunnlag for dokumenterbare prosesser, som kan utvikle praksis i skolen, fremme læring, modning og utvikling for elevene. Da kvaliteten på interaksjonen mellom lærer og elever er sentral for at dette skal kunne skje (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 29). Denne oppgaven ser på emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, og om de har en sammenheng med aggresjon. Derfor presenteres disse områdene nærmere under.

3.2.1 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte domenet består, som vist i modellen over, av ulike dimensjoner; positivt klima, lærersensitivitet og verdsetting av elevenes perspektiver. Emosjonell støtte kan omfatte læreres genuine uttrykk for respekt, omtanke og forståelse av elevene sine (Hamre et al., 2013, s. 464).

Positivt klima beskriver det følelsesmessige klimaet i klassen og forbindelsene mellom lærer og elever (Pianta et al., 2012, s. 372). Positivt klima vil kunne føre til at elevene får bedre mulighet til å konsentrere seg om det faglige, og at det faglige er tilpasset deres nivå (Hamre et al., 2013, s. 465).

Lærersensitivitet forklares som lærerens bevissthet om elevenes akademiske og emosjonelle behov (Pianta et al., 2012, s. 372). Og om lærere fanger opp og responderer på elevenes behov (Hamre et al., 2013, s. 465). Det vil si at de tilpasser seg, og er lydhøre for elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske behov, samtidig som de holder fokus på hele klassen (Hafen et al., 2015, s. 657). Lærere som er sensitive vil hele tiden ha oversikt over om elevene forstår og deltar, samt tilby tilrettelegging og støtte om elevene har behov for det (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 42).

Verdsetting av elevperspektiver gjenspeiler i hvilken grad interaksjoner og klasseromsaktiviteter tar hensyn til elevenes motivasjoner, synspunkt og interesser (Hamre et al., 2013, s. 465). Lav grad av hensyn til elevperspektiver kan resultere i redusert mulighet for vekst hos elevene, mens høy grad av hensyn kan føre til utvikling og høyere motivasjon for å prestere og lære (Hafen et al., 2015, s. 658). Lærere som verdsetter elevenes perspektiv, vil legge til rette for at elevene kan ta valg og lede eget akademiske arbeid innenfor satte rammer. De vil forklare nytteverdien, og gjøre undervisningsinnholdet relevant for elevene, og elevene vil oppleve at ideer, meninger og mål blir anerkjent av læreren (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 43).

Emosjonell støtte beskrives samlet i Hamre et al. (2013, s. 466) som læreres støtte av elevenes sosiale og emosjonelle fungering i klasserommet. Det kan også beskrives som omsorg og varme overfor elevene, et affektivt aspekt som kan gjenspeile det emosjonelle klimaet i klasserommet (Pianta et al., 2012, s. 372-373). Denne måten å beskrive emosjonell støtte, med vekt på omsorg og varme, harmonerer med måten emosjonell støtte blir målt i skalaen som brukes i denne oppgaven (gjennom påstandene i spørreskjemaet). Videre beskrives emosjonell støtte som lærerens følsomhet for elevers behov, deres evne til å fremme støttende klima, ta elevenes perspektiver, og at læreren ser viktigheten av at elevene kjenner trygghet, respekt, aksept og det å bli verdsatt (Hughes, 2002, s. 487; Pianta et al., 2012, s. 373). Emosjonell støtte kan føre til at elevene lettere lar seg bli utfordret og motiverte, samt mer mottagelige for lærerens innspill, oppfordringer og krav (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 41). Når elevene lar seg utfordre, bli motiverte og tar imot det læreren tilbyr, kan det medføre mulighet for mer læring. På denne måten vil høy grad av emosjonell støtte kunne medføre mer læring for elevene. Det kan også medføre at de blir mer

selvhjulpne, og i stand til å ta større risiko i utforskingen av verden (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 45). Når elevene opplever at lærerne bryr seg om dem, vil det kunne bety positive utfall, sosialt og faglig, og for opplevelsen av mestring og faglig interesse. Ved lav grad av emosjonell støtte kan klasserommet oppleves som rigid, eller strukturert på en måte som går på bekostning av elevenes behov og/ eller interesser (Hamre et al., 2013, s. 465).

3.2.2 Klasseromsorganisering

Klasseromsorganisering omfatter prosesser relatert til lærers organisering og tidsstyring, og veiledning av elevenes oppmerksomhet og atferd (Hamre et al., 2013, s. 466). Elevers evne til selvregulering vil ha betydning for dette domenet (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 43). Selvregulering har flere ulike definisjoner, her har jeg valgt å bruke Tharaldsen og Stallard (2019, s. 77) sin definisjon; «...evnen til å regulere tanker, følelser og atferd, evnen til å mestre stress, kontrollere impulser og til å motivere og organisere seg selv for å nå sine mål». Utfordringer med selvreguleringen kan føre til at eleven faller utenfor det sosiale samspillet i klassen og presterer dårlig faglig (Størksen, 2014, s. 207). Rammeverket TTI beskriver dimensjoner av undervisningspraksis som kan støtte elevers evne til å regulere oppmerksomhet og atferd i undervisningstid, slik at læringsmulighetene blir best mulig (Hafen et al., 2015, s. 658). Hamre et al. (2013, s. 466) beskriver at klasseromsorganisering består av atferdsledelse, produktivitet og negativt klima. Klasseromsorganisering kan referere både til skolearbeid og atferd. Det kan være regulering og strukturering av elevene sitt skolearbeid, effektiv atferdsregulering, tid og oppmerksomhet, samt produktivitet (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 40). I tillegg betyr det også lærerens regler og strukturer for klasserommet, og deres evne til å gi elevene forutsigbarhet og klarhet i skolehverdagen (Pianta et al., 2012, s. 374). Som ved emosjonell støtte, er påstandene i spørreskjemaet (datagrunnlaget til denne oppgaven) til klasseromsorganisering formulert slik at de er nært knyttet til kontroll og ledelse. Klasseromsorganisering innebærer, som vist i dette avsnittet, kontroll, struktur og ledelse.

Lærerens bruk av effektive metoder for å oppmuntre elevene til ønsket atferd, samt forebyggingen, og korrigeringen, av uønsket atferd omfattes av atferdsledelse (Hamre et al., 2013, s. 465; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 44). Lærere som er i stand til å forebygge og håndtere atferd effektivt vil derfor kunne få klasserom som har rammer der elevene vet hva

de kan forholde seg til, og hva som blir forventet. Det vil kunne gi økt mulighet for å ha oppmerksomheten rettet mot faglige aktiviteter og undervisningen. Skolehverdagen kan oppleves mer forutsigbar og trygg om elevene vet hva som forventes og hva som skal skje, samt at de opplever at uønsket atferd korrigeres.

Produktivitet sikrer at elevene hele tiden har læringsmuligheter, vet hvilke regler, prosedyrer og rutiner som gjelder, samt at oppstart og overganger er effektive (Hafen et al., 2015, s. 658; Hamre et al., 2013, s. 465). Når elevene blir tilbudt variert undervisning, får interessante instruksjoner, aktiviteter og materialer, som aktivt legger til rette for engasjement, vil det sannsynligvis føre til mer læring (Hafen et al., 2015, s. 659). Produktivitet kan medføre mer læring for elevene da de vil være mer eksponert for læringsmuligheter, der uvirksom tid ikke ødelegger for undervisningstiden.

Negativt klima er situasjoner en vil unngå, dette kan være interaksjoner som preges av verbal eller fysisk aggresjon, irritasjon eller sinne, eller alvorligere grad; straff, fysisk makt, trusler og lignende (Pianta et al., 2012, s. 375). Klasserom med negativt klima kan føre til klasserom preget av mobbing, erting, sarkasme, ekskludering eller diskriminering (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 45). Fravær av klasseromsledelse kan føre til klasseromskaos, som betyr at læreren ikke evner å håndtere elevene, at kaos og forstyrrelser dominerer skolehverdagen (Hamre et al., 2013, s. 465). Negativt klima vil gjenspeile nivået av synlig negativitet, eksempelvis sinne eller aggresjon (Hamre et al., 2013, s. 465) og fravær av dette er viktig for elevenes læring (Hafen et al., 2015, s. 657). Negativt klima og klasseromskaos vil på denne måten kunne føre til skolehverdager med mindre læringsmuligheter for elevene.

3.2.3 Læringsstøtte

Læringsstøtte beskriver kvaliteten på instruksjonsinteraksjonene mellom lærer – elev. Det favner læreres undervisningskvalitet, om de har interessante opplegg, og klarer aktivisere, samt gi tilbakemeldinger til elevene (Hamre et al., 2013, s. 466; Pianta et al., 2012, s. 375-376). Læringsstøtte kan beskrives som at lærere hjelper elever å løse problemer, at de oppmuntrer til videre tenkning, gir tilbakemeldinger som kan utvide og utdype, skaper utvikling, samt kobler og integrerer forkunnskaper i undervisningen (Pianta et al., 2012, s. 375-377).

I skolehverdagen vil læringsstøtten kunne vise seg i at læreren har klare mål, at de klarer å hjelpe elevene til å forstå det faglige innholdet og begreper. Det kan også være at læreren stiller utfordrende spørsmål og gir tilbakemeldinger, eller lager diskusjoner som utfordrer og utvider kunnskaper hos elevene. Det er ikke bare et mål at elevene skal lære mye, men også at læringen skal være slik at elevene forstår hva de har lært og at de blir i stand til å bruke kunnskapen i ulike situasjoner (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 45). Læringsstøtte antas å forbedre elevenes læring og kognisjon (Hafen et al., 2015, s. 659). Vaaland og Ertesvåg (2020, s. 46-47) har oversatt domenet læringsstøtte som dimensjonene; undervisningsformat, innholdsforståelse, analyse og utforskning, tilbakemeldingskvalitet og undervisningsdialog.

Undervisningsformat vil omfatte at en klarer å holde elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon på det de skal lære, ved å presentere læringsmål, vise til hva de skal kunne i etterkant, og bruke læringsmålene aktivt i undervisningen (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 46). Et godt undervisningsformat vil på denne måten kunne føre til mer engasjement fra elevene, og dermed også mer læring.

Innholdsforståelse vil innebære både dybde i innholdet og tilnærmingene som benyttes for å hjelpe elevene til forståelse, i denne forbindelse er det viktig å bruke elevenes forforståelse (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 46). Dette vil kunne føre til at elevene får en dyp forståelse for fagstoffet (Ertesvåg & Westergård, 2017). Faktakunnskaper brukes i sammenhenger for å gi mening, elevene skal få forståelse av sentrale begreper og kunnskap om hvordan disse skal brukes (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 46).

Analyse og utforskning vil innebære i hvilken grad læreren fremmer elevenes høyere tenkning istedenfor at de bare lærer fagstoff utenat, samt hjelpe elevene til å benytte sin egen forståelse ved å linke fagstoffet til eksempler eller tidligere kunnskaper (Hamre et al., 2013, s. 465). I skolehverdagen kan dette vises ved at læreren stiller åpne spørsmål og gir elevene kognitive utfordringer der kunnskaper brukes på nye måter, at elevene forklarer hvordan de har løst en oppgave og har egne evalueringer (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 47).

Tilbakemeldingskvalitet vil beskrive om lærere klarer å utvide elevenes læring og forståelse (Hamre et al., 2013, s. 465), ikke bare at de klarer finne rett svar, men hvorfor de fikk rett svar. Tilbakemeldingskvaliteten kan beskrive om elevene får tilbakemeldinger som utvider og utdyper kunnskaper, som kan gjøre at de lærer mer enn de ellers ville ha gjort, og kan oppmuntre til deltakelse og innsats (Pianta et al., 2012, s. 376). Lærere kan også gi tilbakemeldinger som viser at innsats blir lagt merke til og verdsatt, samt at en oppfordrer til videre utholdenhet (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 47).

Undervisningsdialog beskriver målrettete innholds fokuserte diskusjoner, der diskusjonen er kumulativ og varer over en viss tid, altså at innspill bygger på forrige og viderefører samtalen (Pianta et al., 2012, s. 376). På denne måten bygges en dypere, bredere og mer kompleks forståelse av det en diskuterer (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 48). Her kan lærere bruke språkmodellering, som viser til mengde og kvalitet av læreres bruk av språkstimulerende- og språktilretteleggingsteknikker i interaksjoner med elevene (Hamre et al., 2013, s. 465). I tillegg viser rikdom av instruksjonsmetoder i hvilken grad lærer benytter ulike strategier for å fremme elevenes tenkning, samt forståelse på et mer komplekst og dypere nivå (Hamre et al., 2013, s. 465). Disse fem dimensjonene for læringsstøtte korresponderer med måten de fem påstandene måles i spørreskjemaet som hentet inn data brukt i denne oppgave, og er tidligere brukt i Ertesvåg og Havik (2021).

Emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte vil være faktorer som læreren tilbyr sine elever, men det er derimot ikke sikkert at eleven opplever dette som det det er ment som. Lærers forsøk på å være støttende kan oppfattes annerledes av elevene, og derfor er problemstillingen i denne oppgaven «opplevd støtte», altså elevenes opplevelse av at de får støtte fra læreren. I spørreskjemaet som samlet inn data som brukes i denne oppgaven er spørsmålene på emosjonell støtte og klasseromsorganisering mer koblet til henholdsvis varme og kontroll enn til de andre delene av TTI. Derfor vil ikke alle dimensjonene innen emosjonell støtte og klasseromsorganisering være like godt dekket sammenlignet med læringsstøtte, der hver påstand svarer til en dimensjon av TTI. Selv om læreren er klar over at lærerstøtte av høy kvalitet kan være av betydning, er det ikke sikkert at læreren vet hvordan en skal få gitt elever tilbud om støtte til i praksis (Solheim et al.,

2018, s. 531). I «praktiske implikasjoner» i diskusjonsdelen vil det bli presentert noen måter en kan arbeide med dette i skolehverdagene.

3.3 Aggresjon

Aronson og Aronson (2011, s. 250) definerer aggresjon som negative handlinger som blir utført med en intensjon om å skade andre, verbalt eller fysisk. Noe som kan diskuteres i denne sammenhengen er intensjonen; har en forsøkt å skade noen vil handlingen defineres som aggressiv, om en lykkes eller ikke vil ikke ha betydning. Det kan her problematiseres om handlinger som er styrt av intensive følelser vil være handlinger med intensjon (Roland et al., 2016, s. 159).

Aggresjon kan forstås gjennom sosial læringsteori som vi kjenner fra Bandura; barn som opplever, eller ser, aggressiv atferd imiterer denne atferden i ettertid (Bandura, 1977). Altså at aggresjon kan føre til mer aggresjon. Aggresjonsproblematikk vil antagelig alltid i en viss grad være en del av skolens virkelighet. Det vil derfor kunne være nyttig for voksne i skolen å ha innsikt i aggresjonsteori, samt hvordan en kan jobbe med elever som viser aggresjon. Fra forskningen til Berkowitz (1993) er det indikasjoner på at den største utløseren for aggresjon er provokasjon fra andre mennesker.

Aggressiv atferd hos elever har tidligere ofte blitt beskrevet med individorienterte årsaksforklaringer, for eksempel som en utfordring, avvik og lignende som tilfaller eleven som individ (Nordahl, 2010, s. 44). Det vil si at om en elev ikke klarer følge normen er det et problem som eies av eleven, og ikke ett uttrykk for utfordringer rundt eleven. Systemteori (Wubbels et al., 2015) kan være en annen måte å se på aggressiv atferd hos en elev, gjennom at systemteorien kan synliggjøre faktorer som påvirker eleven. Aggresjon kan igjen kjennetegnes som to aggresjonstyper; reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Aronson og Aronson (2011, s. 251) beskriver disse som hostile (reaktiv) og instrumental (proaktiv) aggresjon. Selv om oppgaven ser på reaktiv aggresjon og opplevd støtte, vil begge typene forklares under da det er av betydning at en er i stand til å skille mellom disse to typene aggresjon.

3.3.1 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon beskrives som negative handlinger som blir utløst av sterke følelser, for eksempel sinne eller frustrasjon (Aronson & Aronson, 2011, s. 251; Gundersen, 2014; Roland et al., 2016). Reaktivt aggresjonsmønster forbindes med temperamentsfull, og relativt uberegnelig, atferd (Roland & Størksen, 2014, s. 474) og vil derfor ofte komme i konflikt med forventningene til atferd i skolehverdagen. Elever med reaktivt aggresjonsmønster har en tendens til å tolke det som skjer negativt (Roland & Størksen, 2014, s. 475). Når elever utøver reaktiv aggresjon vil det skje prosesser i kroppen som er vanskelige å styre, disse er sterkt forbundet med hvordan en har lært seg å tolke ulike situasjoner (Moynahan et al., 2005, s. 75). For å bedre kunne forstå, og hjelpe, elever med reaktivt aggresjonsmønster kan en igjen se på SIP- modellen (Crick & Dodge, 1994). Teorien bak SIP modellen kan beskrive forholdet mellom barns sosiale informasjonsbehandling og deres sosiale tilpasning (Roland & Størksen, 2014, s. 475) og modellen kan derfor synliggjøre hvordan elevene kan feiltolke signaler og informasjon i omgivelsene. SIP- modellen, og hvordan den kan benyttes, vil bli nærmere forklart i kapittelet «Praktiske implikasjoner» i diskusjonsdelen.

3.3.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon beskrives som handlinger som benyttes for å oppnå ønsket utbytte, (Roland, 2018, s. 470) og som i større grad enn den reaktive aggresjonen er lystbetont (Aronson & Aronson, 2011, s. 251). Denne typen aggresjon kan beskrives som negative handlinger som gir utbytte eller makt, som utestengning eller mobbing (Aronson & Aronson, 2011, s. 251; Gundersen, 2014, s. 9; Roland et al., 2016, s. 158). Roland (2018, s. 471) beskriver at proaktiv aggresjon kan medføre en opplevelse av belønning, som igjen kan føre til at atferden blir systematisk over tid. Proaktiv aggresjon kan også beskrives som instrumentell aggresjon og drives av forventningen av utbyttet (Roland, 2018, s. 471). Den aggressive handlingen blir instrumentet som benyttes for å oppnå det en ønsker. Andre belønningsfaktorer her kan være opplevelsen av makt og tilhørighet, og proaktiv aggresjon blir ofte forbundet med høy status blant jevnaldrende (Roland, 2018, s. 472). Elever som utøver proaktiv aggresjonen vil ofte forbindes med elever som utøver mobbing.

Aggressiv atferd kan være vanskelig å forandre. En årsak til dette kan være at aggresjon ofte kan føre til at en oppnår det en vil (Moynahan et al., 2005, s. 75). Om en elev viser aggressiv

atferd kan en forsøke å tenke at det antagelig er noe som er utfordrende i elevens omgivelser eller situasjon. En kan forsøke å gjøre noe for å bedre omgivelsene eller situasjonen, istedenfor å tenke at eleven er aggressiv i seg selv. En lærer som har en god relasjon til eleven vil være bedre i stand til å gjøre dette enn lærere uten god relasjon, dette vil gås nærmere gjennom i neste kapittel.

3.4 Sammenhengen mellom klasseromsinteraksjon og aggresjon

Lærer - elev relasjoner har gjennom de siste årene vært gjenstand for flere forskningsprosjekter. Med tema som relasjonens betydning for elevers utfall i voksenlivet (Ansari et al., 2020), relasjonen mellom opplevd støtte og konflikt (Pianta & Stuhlman, 2004), lærerkompetanse og konsekvenser for læringen til elevene (Nordenbo, 2008) relasjonens betydning for elevenes akademiske suksess (Spilt et al., 2012) relasjonskvalitet og elevers skolefungering og mentale helse (Drugli, 2013), og er også endel av grunnlaget for denne masteroppgaven. Å forsøke å forstå elevene og deres handlinger vil bety at en prøver å se grunnen til handlingen, gjennom at en skaffer kunnskap om hvordan eleven oppfatter situasjonen, deres mål, ønsker eller verdier (Nordahl, 2010, s. 43). Elevers atferd kan sees på som en del av en større helhet. Når en ser på elevers oppførsel, for eksempel aggresjonsatferd, vil denne atferden være en del av eleven som system, og påvirkes av mange utviklingsområder (Pianta, 1999, s. 31). Dette kan igjen relateres til tidligere presentert systemteori fra Wubbels et al. (2015) Her vil en bestemt atferd kunne ikke bare bli forstått som atferden som vises, men som et uttrykk for konteksten og helheten eleven er i (Pianta, 1999, s. 31).

Om en lærer skal kunne være i stand til å tilby støtte, og motvirke aggressiv atferd, vil det kunne være viktig at en har en god relasjon med eleven. Elever som har lærere med gode relasjonskompetanser har større sannsynlighet for å være engasjerte i skolen, bedre akademisk fremgang og har mindre negativ adferd (Cadima et al., 2015, s. 13-14; Hamre & Pianta, 2001, s. 634; Hughes, 2011, s. 55; Nordenbo, 2008, s. 71; Pianta et al., 2012, s. 370-381). Relasjoner mellom lærere og elever kan skape en proksimal utviklingssone, der elevenes kompetanser kan utvides og forsterkes på grunnlag av relasjonen de er i, dette vil kunne gjelde både faglige og sosiale kompetanser (Pianta, 1999, s. 83) og vil på denne måten kunne motvirke aggressiv atferd. Nordahl (2010, s. 133) beskriver at relasjonen mellom

lærer og elev kan hevdes å være avgjørende i alle former for undervisning, at elever med et godt forhold til lærer vil trives bedre på skolen, samt at lærere kan oppleve mindre atferdsproblemer fra elevene. Lærer - elev relasjonen viser seg å være en moderat, men samtidig pålitelig prediktor for elevenes kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, og deres akademiske resultater (Ansari et al., 2020; Heatly & Votruba-Drzal, 2017; Lippard et al., 2017; Pianta & Stuhlman, 2004; Spilt et al., 2012).

Lærere med god relasjonskompetanse kan fremme elevaktivering og elevmotivering, dette øker faglig læringsutbytte, gir større motivasjon og autonomi (Nordenbo, 2008, s. 71). Relasjoner som er preget av varme og et ønske om å styre elevenes atferd og læring, kan få betydning for elevers prestasjoner og sosiale tilpasning (Hughes, 2002, s. 487; Nordahl, 2010, s. 133). Lærere og elever har i skolesammenheng mulighet til å utvikle relasjoner som kan fungere som buffer mot risiko, eller som en ressurs for utvikling for elevene (Pianta, 1999, s. 20). Disse relasjonene kan forhindre eller endre problematferd, og bidra til positive utfall for elevene (Pianta, 1999, s. 20). For elever som opplever konfliktfylt- eller dårlig relasjon til lærerne kan denne relasjonen fungere som risikofaktor (Pianta, 1999, s. 21). I tillegg til å kunne ha betydning for skolehverdagen her og nå, fant Ansari et al. (2020, s. 9) sin forskning indikasjoner på at nærhet i lærer - elevrelasjonen fra barnehage til sjetten klasse hadde betydning for elevenes arbeidsplassering, skolefaglige nivå, ambisjoner og sosial atferd når de var i niende klasse (i amerikansk skole, tilsvarer første videregående i norsk skole).

Relasjoner mellom lærere og elever er asymmetriske, da det er ulik grad av modenhet i en relasjon mellom voksen og barn (Pianta, 1999, s. 30,72). Det vil være den voksne, altså lærerens, ansvar å forsøke å skape god relasjon med sine elever, og relasjonen utvikles av lærerens atferd overfor elevene. Læreren har et etisk og profesjonelt ansvar for å legge til rette for at relasjonene med elevene kan bli positive og utviklende (Ertesvåg & Sølvi, 2020, s. 21). Læreren sin samhandling med elevene har gjennom forskning de senere årene blitt fremhevet som en av de viktigste faktorene for å skape godt læringsmiljø, både sosialt og faglig (Ansari et al., 2020; Hamre & Pianta, 2001; Hughes, 2011; Pianta, 1999; Pianta et al., 2012; Pianta & Stuhlman, 2004). Pianta beskriver relasjonen mellom lærere og elever som

en essensiell del av skolehverdagen og som en kritisk påvirkningskraft for utvikling (Pianta, 1999, s. 21; Pianta et al., 2012, s. 366).

Elever med nær relasjon til lærer, med liten grad av konflikt, ser ut til å ha bedre utbytte av skolen beskriver Ansari et al. (2020, s. 1). I tillegg fant Allen et al. (2013, s. 91) at egenskapene til interaksjonene mellom lærer og elev vil kunne ha verdi for elevenes læring og utvikling uavhengig av hva det undervises i. En god lærer - elev relasjon kan gjøre det mulig for at elevene kan få bruke sin energi og oppmerksomhet på læring (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 41). Når lærere rapporterer om relasjonskonflikter vil elevene sannsynligvis oppleve høyere konfliktnivå og lavere nivå av støtte beskriver Hughes (2011, s. 53). Om elever har god relasjon til læreren vil det kunne medføre høyere grad av positive forventninger til skolen, sammenlignet med elever som har negativ relasjon med læreren (Drugli, 2012, s. 71). Ansari et al. (2020, s. 2) beskriver at lærer- elev relasjoner i tidlig skolealder ser ut til å bety mye for elevenes suksess i skolen, fordi elevene her gjennomgår flere utviklingsprosesser som vil påvirke langsiktige resultater. I disse tidlige skoleårene utvikles grunnleggende kognitive, sosiale og selvregulerende ferdigheter – ferdigheter de vil dra nytte av resten av utdanningsløpet (Ansari et al., 2020, s. 2). På grunnlag av presentert teori (Ainsworth, 1978; Bandura, 1977; Pianta, 1999; Tharaldsen & Stallard, 2019) vil det være rimelig å anta at disse grunnleggende ferdighetene vil kunne bety mindre frustrasjon og sinne hos elevene, som igjen vil kunne føre til mindre behov for å vise reaktiv aggresjon (Aronson & Aronson, 2011; Gundersen, 2014; Roland et al., 2016). I tillegg fant Allen et al. (2013, s. 10) indikasjoner på at hver av domenenene; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, predikerte høyere akademiske resultater for elevene, som kan anses som faglig utbytte. Sett i lys av studien til Allen et al. (2013) som undersøkte faglig utbytte og Ansari et al. (2020) som viser til både faglig og sosialt utbytte blir det interessant å se på om det også er sammenheng mellom opplevd støtte og aggresjon i CIESL dataene.

En longitudinell studie av Nurmi et al. (2018) fant ikke hold for at læringsstøtte hadde positiv innvirkning på utagerende problematferd og heller ikke på prososial atferd. Dette kan forklares med at læringsstøtten i denne studien bare ble målt i forhold til hvordan elevene lærte matte og utviklet leseferdigheter, rene akademiske ferdigheter (Nurmi et al., 2018, s.

642). Nurmi et al. (2018, s. 641) sine funn viste og at elever med utagerende problematferd i 1 og 2 klasse hadde dårligere relasjoner, rapportert av lærer, ett år senere, samt at elever med prososial atferd hadde mer positive relasjoner ett år senere. Altså indikasjon på at relasjonen vil ha betydning for atferden. Studien til Nurmi et al. (2018, s. 630) viste også at ved høyere nivå av problematferd i 1 og 2 trinn tilbydde lærere mer læringsstøtte, men samtidig rapporterer de om mindre opplevd positiv påvirkning ett år senere. Dette vil kunne være en indikasjon på at problematferd, som reaktiv aggresjon, vil kunne føre til høyere grad av lærerstøtte, men at det ikke nødvendigvis vil medføre positiv påvirkning for elevene. På bakgrunn av denne studien vil det være interessant å se om CIESL dataene indikerer at opplevd støtte kan ha påvirkning på rapportering av reaktiv aggresjon.

Ansari et al. (2020, s. 2) fant i sin forskning støtte for at relasjonen mellom lærer – elev, og dens grad av følsomhet, respons, varme og perspektivtaking, vil forme elevens utvikling av disse ferdighetene, gjennom interaksjoner som finner sted i hverdagen. Om elevene har godt utviklet overnevnte ferdigheter vil det antagelig kunne ha positiv innvirkning på grad av aggresjon i skolehverdagen. Denne oppgaven ser på sammenhengen mellom elevers reaktive aggresjon og opplevd støtte fra lærer og Ansari et al. (2020) sine funn kan sees på som en støtte for antagelsen om at relasjoner har en sammenheng med reaktiv aggresjon. Altså om elevene får oppleve lærerstøtte av høy kvalitet, herunder gode relasjoner, vil det kunne bety mindre reaktiv aggresjon fra elevene i skolehverdagen.

Lærer - elev relasjonen er en av flere faktorer som påvirker elevers læringsprosesser, om relasjonen er god vil dette kunne legge til rette for at eleven opplever sosialt- og faglig utbytte, på kort og lang sikt (Drugli, 2012, s. 66). Når lærere klarer å etablere gode relasjoner til elevene i klassen vil det kunne medføre at undervisningen fungerer bedre og at det blir godt samspill i klassen (Drugli, 2012, s. 67). Klasserom som preges av høy kvalitet kan redusere risiko for elever med utfordrende temperament, og lærerstøtte av høy kvalitet kan fungere som buffer mot noen negative effekter av å ha utfordrende temperament (Curby et al., 2011, s. 183). Hamre og Pianta (2001, s. 626) hevder dessuten at lærere mer sannsynlig investerer mer innsats i elever de har en positiv relasjon med, samt at elever som stoler på, og liker, lærerne sine er mer motiverte. Om lærere klarer skape gode relasjoner med elevene vil derfor kunne være gunstig for både elev, lærer og klasse miljøet. Og det vil vær

rimelig å anta at motiverte elever med god relasjon til lærer har mindre sterke negative følelser, som kan skape reaktiv aggresjon, enn umotiverte elever uten gode lærerrelasjoner. Risikoelever, som deltok i studien til Spilt et al. (2012, s. 1192) kan være mer avhengige, enn andre elever, av god kvalitet i relasjonene med de voksne, og funn i studien indikerer at god relasjon kan fungere som buffer for disse elevene. Dette kan igjen sees på som støtte for at aggressiv atferd ikke er individorientert årsaks forklart, men heller et uttrykk for utfordring i omgivelsene som vist gjennom systemteori (Wubbels et al., 2015).

Cadima et al. (2015) sin studie undersøkte kvaliteten på klasseromsklima og lærer – elev relasjonen som prediktor for selvregulering i et utvalg elever med sosiale utfordringer. Resultatene viste at nærhet i relasjonen la til rette for forbedringer i observerte selvreguleringsferdigheter, og at elevene viste større gevinster i selvregulering når de opplevde tettere relasjoner med læreren (Cadima et al., 2015, s. 13). Studien til Cadima et al. (2015, s. 14) fant derimot at konflikt i relasjonen ikke var forbundet med selvregulering eller nærhet. Selvregulering kan, som vist, beskrive elevers evne til å regulere tanker, følelser og atferd samt kontrollere impulser (Tharaldsen & Stallard, 2019) og vil på denne måten kunne ha betydning for elevenes opplevelse av støtte og reaktive aggresjon, som denne oppgaven ser på.

Spesielt negativitet (i Hamre og Pianta (2001) definert som relasjoner preget av konflikt og høy grad av avhengighet) i relasjonen utpeker seg som betydelige prediktorer for et bredt spekter av akademisk og atferdsmessige utfall (Hamre & Pianta, 2001, s. 634). Denne oppgaven ser på atferdsmessige utfall, og Hamre & Pianta, (2001, s. 634) antydnet at kvaliteten på relasjoner mellom lærer og elev er en sterkere prediktor for atferdsmessige, enn for akademiske, resultater.

Å bygge og forbedre støttende lærer - elev relasjoner for alle skoleelever kan medføre forbedring av elevers sosiale fungering på skolen, og dermed også deres faglige resultater, dette vil spesielt gjelde elevene med betydelige atferdsproblemer beskriver Hamre og Pianta (2001, s. 635). Hamre og Pianta (2001, s. 634) sin studie indikerer at tidlige relasjoner mellom lærer og elev predikerer akademiske og atferdsmessige resultater i tidlig grunnskole, og at relasjonene medfører indirekte effekt på skoleløpet for elever opp til 8 klasse. Denne studien støtter opp om antagelsen til oppgaven, som er at opplevd støtte fra lærer, her

relasjonen, vil kunne føre til mindre rapportering av reaktiv aggresjon (atferdsmessige resultat). Studien til Cadima et al. (2015, s. 14) viste en modererende effekt mellom undervisningskvaliteten i klasserommet og observert selvregulering, at elever med lave selvreguleringsferdigheter fikk best nytte av høyere undervisningskvalitet. Selvregulering kan også forklares som evnen, eller ferdigheten, til å til å gjøre det en får beskjed om, starte/stoppe en handling i henhold til hva som kreves, modulere intensitet, frekvens og varighet av handlinger, evnen til å utsette handlinger, å handle positivt og å modellere emosjonell reaktivitet (Ogden, 2015, s. 231). Selvregulering er ikke det samme som aggresjon, men evnen til selvregulering kan påvirke reaktiv aggresjon. På bakgrunn av teori presentert om selvregulering (Ogden, 2015; Tharaldsen & Stallard, 2019) vil det være rimelig å anta at om en elev har evnen til å stoppe en handling, utsette, eller å handle positivt og moderere emosjonelle reaksjoner vil eleven antagelig ha betydelig mindre reaktiv aggresjon enn om ikke. Cadima et al. (2015) undersøker ikke aggresjon, dermed kan en ikke forvente at disse funnene kan ha samme sammenheng som aggresjon. Samtidig kan det være at elever som viser aggressiv atferd vil ha best nytte av høy grad av opplevd støtte. Hamre og Pianta (2001, s. 636) beskriver at funn i sin studie indikerer at elever med betydelige atferdsproblemer i begynneropplæringen, som er i stand til å danne relasjoner med lav grad av konflikt og avhengighet med lærere, har mindre sannsynlighet for å utvikle vedvarende atferdsproblemer. På bakgrunn av funn i overnevnte studier blir det interessant å undersøke i hvilken grad opplevd støtte har betydning for rapporteringen av reaktiv aggresjon i CIESL dataene. Og om funn i denne oppgaven kan sees i sammenheng med Ertesvåg og Havik (2021) sine funn, som undersøkte sammenhengen mellom opplevd støtte og proaktiv aggresjon.

3.5 Kjønn, trinn og sosioøkonomisk status

Noe forskning indikerer at eldre elever rapporterer om lavere opplevd støtte enn yngre. Eksempelvis studien til Bru et al. (2010, s. 529) som viser at ungdomsskoleelever opplever lærerne som mindre støttende enn elever i grunnskolen, en lineær nedadgående tendens med økende alder. Grunnene kan være utviklingsendring, sosial sammenligning i skolearbeid og formelle evalueringer av lærere, eller mer formell/faglig tilnærming til undervisningen, i motsetning unge elever der fokus ofte rettes mer mot relasjoner (Bru et al., 2010, s. 530). Allen et al. (2013, s. 92) fremhever at opplevd støtte kan være spesielt viktig i møte med

ungdomsskole elever, at det å klare engasjere disse elevene kan være avgjørende for deres akademiske motivasjon. Yngre elever vil antagelig være mer tilbøyelige til å søke voksne sin oppmerksomhet, og etterleve autoriteter, enn ungdomsskoleelever vil være (Bru et al., 2010, s. 529-530). Derfor vil det kunne være viktig at ungdomsskolelærere forsøker å tilby støtte selv om eleven ikke aktivt søker det. Ungdommer er ofte i en løsrivningsfase med foreldrene i ungdomsårene, og derfor kan støtte fra lærer her oppleves positivt.

I tillegg til alder kan også kjønn og sosioøkonomisk status (SES) ha betydning. Negative relasjoner viste seg å unikt forutsi atferdsutfall i videregående- og ungdomsskole, spesielt for elever med høy risiko for atferdsvansker og for gutter (Hamre & Pianta, 2001, s. 634). At gutter har større risiko for å utvikle atferdsproblemer finner en også hos Ogden (2015, s. 200), som i tillegg beskriver at jenter vil oftere tendere til å benytte proaktiv aggresjon, mens gutter kan oftere ty til reaktiv aggresjon. Ogden (2015, s. 201) viser til at kjønnsforskjeller ofte er størst før 10 års alder, og deretter jevner seg ut oppover i ungdomsårene.

Assosiasjoner mellom relasjonell negativitet og atferd hos eldre elever ble også påvirket av tidligere erfaringer på disse områdene (Hamre & Pianta, 2001, s. 635). Derfor vil en god relasjon mellom lærer og elev ikke bare være viktig der og da, men også fremover i skoleløpet for elevene. Elever vil kunne dra nytte av gode tidlige relasjoner ikke bare når de er i relasjonen, men også i ettertid, på grunnlag av erfaringene. Forskningen til Hamre og Pianta (2001, s. 634) viser at ut over kognitive evner og klasseromsatferd, forutsier elevens evne til å danne relasjoner med lærere deres atferdsmessig- og akademiske tilpasning i skolen. Med økende alder øker ofte antall lærere, og da får hver lærer mindre tid til å bygge gode relasjoner (Bru et al., 2010, s. 530), da vil gode tidlige relasjoner være godt å ha i erfaringsbanken.

Tidligere forskning har vist at elever som kommer fra familier med lav SES har en tendens til å ha dårligere relasjoner til sine lærere enn om elevene kommer fra familien med høyere SES (Ladd et al., 1999; Pianta & Stuhlman, 2004). I tillegg er det forskning som indikerer at relasjoner i skolen fungerer som en sterk prediktor for elevenes generelle skolefunksjon, og vil være viktigere for elever som kommer fra familier lav SES, enn de som kommer fra familier med høy SES (Korpershoek et al., 2020, s. 643). På bakgrunn av dette vil en forvente

at SES vil kunne påvirke elevers opplevelse av lærerstøtte og rapporteringen av reaktiv aggresjon. I tillegg har flere studier vist at jenter rapporterer om bedre relasjoner til lærere enn gutter, både internasjonalt (Hamre & Pianta, 2001; Saft & Pianta, 2001) og i norsk sammenheng (Drugli, 2013). Gjennom å legge inn trinn, SES og kjønn som kontrollvariabler kan oppgaven se på om disse variablene gjenspeiles i CIESL- dataene i denne oppgaven.

3.6 Årsaker til ulik opplevd støtte fra lærere

Studier fra CIESL-prosjektet indikerer at kvaliteten på undervisning (forstått som læringsfremmende interaksjoner mellom lærer og elev) varierer, både nasjonalt (Virtanen et al., 2019; Westergård et al., 2019) og samsvarer også med internasjonale funn (Allen et al., 2013; Virtanen et al., 2018). Om forskjellen i undervisningskvaliteten i ulike klasserom er stor vil det kunne gå imot prinsippet om likeverdig opplæring. Noen studier indikerer at det kan være store forskjeller i norsk skole i følge Solheim et al. (2018, s. 532). En årsak til dette kan være at mange lærere underviser alene i klasserom, og vil derfor ikke få mulighet til å observere undervisning av høy kvalitet fra kollegaer. Likeverdig opplæring innebærer at skolen skal tilby alle like muligheter til opplæring, uavhengig av blant annet evner og forutsetninger hos eleven (NOU 2009:18, 2009). For å kunne arbeide systematisk med undervisningskvalitet kan TTI rammeverket være til hjelp, både for å forstå hvordan ulikheter kan oppstå, og hvordan en kan arbeide systematisk for å utjevne variasjoner (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 20). Om en lærer ikke får observert undervisning av høy kvalitet fra andre, kan en risikere en feilaktig konklusjon om at de allerede underviser best mulig, og dermed går glipp av læringsmuligheter. Klasseledelse har, i norsk skole, de senere tiårene vært sterkt vektlagt, da spesielt områdene som favnes av emosjonell støtte og klasseromsorganisering (Ertesvåg & Westergård, 2017).

Oppdragerstilene til Baumrind (1991) er verdenskjent innen fagfeltet, og i tillegg til å beskrive oppdragerstiler til foreldre, kan de også relateres til lærer – elev relasjonen, og lærerstøtte som denne oppgaven ser på. Ulike lærere kan ha ulik oppdragerstil eller lærerstil, og vil derfor tilby kunne tenkes å tilby ulik støtte til elevene. Oppdragerstilene beskriver balansen mellom varme og kontroll. Emosjonell støtte kan relateres til varme, og klasseromsorganisering til kontroll. Påstandene i spørreskjemaet knyttet til emosjonell støtte og klasseromsorganisering er nærmere relatert til varme og kontroll enn innholdet i TTI.

Teorien om oppdragerstilene viser hvordan varme/ relasjonskvalitet og kontroll/ krav kan sees i sammenheng med hverandre. Idealet er å ha en god balanse av de to dimensjonene kontroll og varme (Roland, 2018, s. 475). En kan identifisere fire oppdragerstiler, autoritær, autoritativ, ettergivende og forsømmende. Baumrind (1991) har utviklet en modell som synliggjør de ulike stilene. Denne teorien forklares videre under «Praktiske implikasjoner» i diskusjonsdelen, der det også diskuteres hvorfor det kan være viktig å være bevisst egen oppdragerstil i lærerrollen.

3.7 Oppsummering av teori

Klasseromsinteraksjon er blitt forklart som et tredimensjonalt konsept, med interaksjonsområdene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte som katalysator for elevenes læring og utvikling (Pianta et al., 2012). Relasjoner bygges, og utvikles gjennom interaksjon med andre (Pianta, 1999), derfor vil klasseromsinteraksjonene kunne være avgjørende for relasjonen mellom lærer og elev, og elevs atferd. Dette er grunnlaget for problemstillingen som er «Hvordan er sammenhengen mellom elevs rapportering av reaktiv aggresjon og rapportert opplevd lærerstøtte?». Oppgaven har fremhevet betydningen av å se eleven og læreren som del av et system (Wubbels et al., 2015), der mange faktorer kan påvirke elevs opplevelse av støtte og elevs reaktive aggresjon. I et relasjonssystem vil begge parter ha gjensidig påvirkningskraft på hverandre, altså at lærer påvirker elev og elev påvirker lærer. Dette vil igjen støtte antagelsen om at opplevd støtte fra lærer vil kunne påvirke elevs reaktive aggresjon. I tillegg kan systemteorien synliggjøre at atferd fra elever kan være ett uttrykk for den virkeligheten eleven er i. Altså om eleven viser reaktiv aggresjon kan det være et uttrykk for at eleven opplever mangel på støtte fra lærer.

Fra et teoretisk perspektiv har det blitt belyst at god relasjon, her; høy opplevd støtte fra lærer til elev, kan bety bedre skolehverdag for elevene blant annet fra internasjonal forskning (som Cadima et al. (2015), Hamre og Pianta (2001), Ansari et al. (2020)), og nasjonal forskning (som Nordahl (2010), Lerang (2021) og Nordenbo (2008)). Med bakgrunn i overnevnt problemstilling og vektlagt teori og forskning presenteres videre funn fra CIESL dataene og analyser av disse, for deretter å se om funn her kan støttes av presentert teori.

4 Metode

En måte å beskrive vitenskap på er å definere det som systematiske studier av sosiale fenomener (Ringdal, 2018, s. 37). Forskning om samfunnet, herunder skole som aktuelt i denne oppgaven, handler om samhandling mennesker imellom, og da må en anvende samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 15). Empirisk forskning består av innsamling av data om virkeligheten man forsker på, der data er noe vi skaper, som utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen og tolkningen av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Empirisk forskning vil si at en tar utgangspunkt i systematisk erfaring, ikke i syensing. Denne oppgaven ser på om opplevd lærerstøtte vil ha betydning for rapporteringen av reaktiv aggresjon, der dataene fra CIESL vil være bindeleddet mellom virkeligheten og analyser av denne virkeligheten. CIESL dataene forklares under egen overskrift i denne delen. Problemstillingen til oppgaven er, som vist tidligere; «Hvordan er sammenhengen mellom elevers rapportering av reaktiv aggresjon og rapportert opplevd lærerstøtte?» Analyser av CIESL dataene, i tillegg til tidligere presentert forskning og teori, vil forsøke å belyse denne problemstillingen.

Metodekapittelet vil redegjøre for forskningsmetodiske vurderinger som er nødvendige for denne studien. Først vil forskningsdesignet gjennomgås, deretter utvalg og måleinstrument som er relevante for oppgaven. Validitet og reliabilitet er to sentrale begrep i forskning og vil derfor gjennomgås under egne underkapitler. Forskningsetikk, de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis, drøftes også i eget underkapittel. Deretter presenteres utførte statistiske analyser.

4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign beskrives som en plan eller en fremgangsmåte for gjennomføringen av et forskningsprosjekt (Bukve, 2021, s. 13) eller som en skisse for hvordan en konkret undersøkelse skal utformes (Ringdal, 2018, s. 25). Spørsmålet en vil finne svar på vil avgjøre hvilken fremgangsmåte som er best å benytte hevder Bjørndal og Hofoss (2004, s. 213), og om ikke designet er bra vil ingen analyser kunne kompensere for dette (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 24). Planen for prosjektet skal synliggjøre strukturen, mål og strategier for å nå målet eller målene (Bukve, 2021, s. 13).

Denne oppgaven bruker allerede innsamlede kvantitative data innhentet gjennom CIESL-prosjektet¹ som blir nærmere forklart under. På grunn av oppgavens omfang, og tid tilgjengelig, gir allerede innhentet data et kvalitetsmessig godt, og stort utvalg til å forske på valgt tema. Det vil være rimelig å anta at ved å bruke data fra en større studie kan datagrunnlaget sies å være av høyere kvalitet. Oppgaven ser på data hentet inn på et visst tidspunkt, derfor blir dette en tverrsnittsundersøkelse (Ringdal, 2018, s. 25).

Oppgaven har kjørt analyser av datamaterialet fra CIESL-prosjektet gjennomført ved hjelp av SPSS, IBM SPSS Statistics versjon 26. SPSS er en programvare som blir benyttet til statistisk analyse, og tilbyr et bredt spekter av analyser og presentasjoner. Ved å se på innhentet data som analyseres ved hjelp av SPSS får en mulighet til å studere, oppsummere og se mulige sammenhenger på grunnlag av det aktuelle datamaterialet.

4.2 CIESL prosjektet

CIESL står for «Classroom Interaction for Enhanced Student Learning», og er et prosjekt som ble ledet av Nasjonalt Senter for Læringsmiljø og Atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger² i 2014-2018. CIESL-prosjektet ble gjennomført for å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan forbedre interaksjonsferdighetene i klasserommet, gjennom deltakelse i en intervensjon med fokus på klasseledelse, og hvordan relasjonene fremmer læring og utvikling hos elevene (Ertesvåg et al., 2021, s. 658; Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 14). CIESL-studien er Mixed Methods studie, den bygger på kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og omfatter flere tematiske områder (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 15). Oppgaven tar utgangspunkt i de kvantitative dataene innhentet ved spørreskjema, og inkluderer dataene fra første datainnsamling, altså måletidspunkt 1.

¹ <https://www.uis.no/nb/CIESL> (28.12.21)

² <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret> (29.12.21)

4.2.1 Utvalg

13 skoler i tre fylker ble invitert til å delta i CIESL-studien, disse skolen deltok fra før i den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i utvikling³», og i tillegg deltok åtte skoler som sammenlikningsgrunnlag (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 15). Studien er ikke randomisert, men utvalget representerte små og store skoler, samt utkant og byskoler, og i tillegg var skolene fordelt i ulike deler av landet. Mer enn 450 lærere og 3600 elever deltok i studien og det ble samlet inn data i tre omganger (Ertesvåg & Sølvik, 2020, s. 15). Svarprosenten for elevene på første innsamlingspunkt var på 81%, og baserte seg på alle elevene som ble invitert til å delta. Utvalget omfatter, i norsk sammenheng, mange elever, og kan derfor gi grunnlag for relativt sikre statistiske analyser, og dermed interessant kunnskap for denne oppgaven.

4.2.2 Måleinstrument

Spørreskjemaet ble inndelt i kategorier etter innhold og tema, og blir beskrevet videre under.

4.2.2.1 Opplevd lærerstøtte

Elevenes opplevde lærerstøtte som blir brukt i denne oppgaven ble målt gjennom skalaene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Disse skalaene og påstandene er utviklet på NSLA, og flere studier har blitt publisert på disse skalaene tidligere, eksempelvis Havik og Westergård (2020). Skalaen som målte emosjonell støtte, inkluderte påstander som «Jeg synes at lærerne er som mine gode venner» og «Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer». Skalaen som målte klasseromsorganisering, bestod blant annet av påstandene; «Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene» og «Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene». Læringsstøtte skalaen dekket påstander som; «Lærerne beskriver tydelige mål for aktivitetene og timene» og «Lærerne er nøye med å hjelpe oss til å forstå begreper og fakta og hvordan disse henger sammen». Overnevnte, og resterende, påstander vises i tabell 1-3; deskriptive analyser og i tabell 5, faktoranalysen, som inkluderer alle påstander.

³ [https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sluttrapportungdomstrinn-i-utvikling/\(04.01.22\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sluttrapportungdomstrinn-i-utvikling/(04.01.22))

Til skalaene emosjonell støtte og klasseromsorganisering var svaralternativene en skala med fire alternativer; «Veldig enig (3)», «Litt enig (2)», «Litt uenig (1)» «Veldig uenig (0)». Til læringsstøtte skalaen skulle elevene svare på en skala fra 0 – 5. (0 = "Stemmer ikke i det hele tatt» til 5 = «Stemmer svært godt»).

4.2.2.2 Rapportering av aggresjon

Skalaen som benyttes for elevenes rapportering av reaktiv aggresjon er laget av Roland og Iidsøe (2001), og senere brukt i blant annet Vaaland et al. (2011). Reaktiv aggresjon ble målt av seks påstander, som; «Jeg blir fort sint», og «Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer jeg sterkt». Svaralternativene til reaktiv aggresjon var fire forskjellige valg; «Veldig enig (3)», «Litt enig (2)», «Litt uenig (1)» «Veldig uenig (0)». Alle påstander for reaktiv aggresjon inkluderes i tabell 4, deskriptiv statistikk og i tabell 5 faktoranalysen.

4.2.2.3 Kontrollvariabler

Individfaktorer kjønn, skoletrinn og sosialøkonomisk status (SES) ble benyttet som kontrollvariabler. Kjønn ble scoret som; gutt = 1, jenter = 2. Registrering av trinn, 5 - 10 trinn, var konsistent med hvilket klassetrinn elevene tilhørte. SES ble målt gjennom påstandene; «Jeg tror vår familie, sett i forhold til andre i Norge har: Svært god råd, dårlig råd, middels råd, god råd eller svært dårlig råd» og «Jeg synes at jeg bor: Svært dårlig, nokså dårlig, middels, nokså bra, svært bra», desto høyere skår, desto høyere rapportert SES.

4.3 Relabilitet

Hvor reliable (kan også omtales som pålitelige) dataene er vil være et grunnleggende spørsmål i all forskning. Relabiliteten vil være avhengig av nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som benyttes, måten de er samlet inn på og hvordan de er bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Høy relabilitet vil innebære at om en gjentar målinger med samme måleinstrument, vil en få samme resultat (Ringdal, 2018, s. 103). Det betyr derimot ikke at en vil få samme resultat ved ny undersøkelse ved et senere tidspunkt, da det kan ha skjedd endringer mellom undersøkelsene. Det er bare mulig å estimere grad av relabilitet, da relabilitet er et teoretisk begrep som en ikke kan måle eller beregne

(Kleven, 2011, s. 91). For å teste dataene sin reliabilitet kan en gjenta den samme undersøkelsen på samme gruppe eller at flere forskere undersøker samme fenomen. Om en får samme resultater vil det kunne indikere høy reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Dataene og skalaene som brukes i denne oppgaven er tidligere brukt i andre studier (eksempelvis Havik & Westergård, 2020; Lerang, 2021), derav kan man anta at reliabiliteten er god. For å synliggjøre reliabiliteten i denne oppgaven vises det til Cronbach's alpha verdiene i resultatdelen. Cronbach's alpha kan si noe om intern konsistens, og indikere i hvilken grad påstandene i skalaen henger sammen, og om de måler den sammen underliggende konstruksjonen (Pallant, 2020, s. 102).

4.4 Validitet

Høy reliabilitet vil være en forutsetning for å kunne få høy validitet (Ringdal, 2018, s. 103). Validitet kan omtales som gyldighet eller hvorvidt dataene er relevante. Høy validitet vil bety at en måler det en skal måle (Ringdal, 2018, s. 103). For å vurdere validiteten kan en gjøre systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 257). Validitet kan drøftes som tre punkter; innholdsvaliditet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet, alt etter hva målingen skal brukes til (Kleven, 2011, s. 97). I datamateriale og studier som ser på komplekse begreper, som relevant i denne oppgaven, vil det være spesielt viktig å se på innholdsvaliditeten. Denne kan styrkes ved å gjennomgå alle komponentene i begrepene og vurdere om de blir tilfredsstillende belyst av datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 257). Teoretiske begreper kan ikke måles direkte, en vil derfor måtte etablere et sett av empiriske mål eller indikatorer som relateres til begrepet (Bukve, 2021, s. 103). Utvalgsstørrelsen til dataene som er brukt i denne oppgaven er relativt høy. CIESL dataene er fra et stort forskningsprosjekt som har blitt utviklet av flere forskere og over flere år. På grunnlag av dette kan en anta at en har fått inn pålitelige data, der drøftinger er utført i forkant, og datamaterialet som leveres ut er tilstrekkelig belyst. I tillegg brukes det som vist etablerte skaler, med indikatorer som er brukt i tidligere forskning.

Systematiske feil (bias) kan oppstå i design, målemetoder, datainnhenting og oppfølging. I tillegg må en ta hensyn til tilfeldig variasjon og at resultater kan variere fra utvalg til utvalg. Da CIESL dataene er fra et større forskningsprosjekt vil det kunne redusere faren for

målingsfeil, feil i forskningsdesign, innsamling eller andre feil. Usikkerheten her er mulig å beregne, og vil være avhengig av utvalgsstørrelsen; mindre utvalg gir større mer usikkerhet (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 37).

Tilsvarende utvalg som er tilgjengelig gjennom CIESL dataene ville ikke vært mulig å hente inn på egen hånd i rammene av masteroppgaven og tiden satt av til denne. CIESL- dataene har blitt, og er fortsatt mye forsket på, det vil derfor være rimelig å kunne anta at funnene kan sies å være reliable og valide. I innsamling av dataene brukes språk og begreper, det er derfor viktig at spørsmål og begreper er tydelige med liten mulighet for feiltolkninger. I tillegg til at elevene kan ha ulik forforståelse av et fenomen, kan også forskere ha forskjellige forforståelser, og følgelig ha forskjellig tilnærming eller fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). CIESL- studien og data innsamlet her er et prosjekt der flere forskere har samarbeidet, og vil derfor kunne sikre at ikke en enkelt forskers tolkninger preger måten spørsmålene er stilt, men kan heller bedre sikre at spørsmålene er laget, og forklart, slik at elevene forstår dem slik de er ment.

4.5 Ethiske vurderinger

Forskningsetikk beskrives som grunnleggende moral, eller moralnormen for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s. 57). Skolene som deltok i CIESL var med i den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i Utvikling», og hadde klasseledelse som satsningsområde.

Personvernombudet tilrådte studien. Det ble innhentet informert samtykke fra lærerne, elevene og deres foresatte, og samtykkene omfattet alle deler av prosjektet i tråd med Nasjonale etiske retningslinjer (NESH, 2016).

Alle deltakerne kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser. Elevene kunne også la være å svare på noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen om det var noen spørsmål de ikke ønsket å svare på. Dette er etisk ønskelig fordi selv om en elev samtykker til å delta i en undersøkelse, skal de ikke måtte svare på enkeltspørsmål dersom de ikke vil. Resultatene fra elevenes spørreundersøkelse var anonymisert og ble behandlet konfidensielt. Elevene skrev ikke egne navn når de svarte på undersøkelsen, men brukte id-kode. Ingen andre elever, lærere eller andre ansatte på skolen fikk tilgang til svarene. Dette ble opplyst om i informasjonsdel til elevene når de skulle svare på undersøkelsen. CIESL dataene er mye

brukt i tidligere forskning (eksempelvis Ertesvåg et al., 2021; Lerang, 2021; Lerang et al., 2021; Sølvik & Glenna, 2021; Sølvik & Roland, 2022)

4.6 Metodiske vurderinger

Godt forskningsdesign må oppfylle ulike krav, blant annet at undersøkelsen må utformes på en slik måte at en kan bruke data til å trekke slutninger om generelle forhold, eller tilsvarende fenomener (Bukve, 2021, s. 103). For å kunne trekke konklusjoner på rett grunnlag vil det være avgjørende at en har oversikt over forutsetningene for bruk av statistisk analyse, og bevissthet på at om forutsetningene brytes kan dette medføre at konklusjonen blir feil eller meningsløs.

Opprinnelig var det planlagt å inkludere proaktiv aggresjon i tillegg til reaktiv aggresjon i denne oppgaven. På grunn svært høye verdier på skewness og kurtosis ble det, på grunn av oppgavens omfang og naturlige begrensninger, besluttet å ekskludere proaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon resultatene ville ikke kunne gi fornuftige resultat som kunne inkluderes i denne oppgaven gjennom bruk av SPSS. Dette kan muligens skyldes at det var svært få elever som svarte at de viser proaktiv aggresjon, og derfor ble det en sterk skjevfordeling av dataene.

CIESL- studiens data som brukes i denne oppgaven er basert på elevbesvarelser, og vil kunne medføre noen begrensninger med tanke på validiteten til målingene da elevene kan være preget av enkelthendelser eller dagsform som ikke nødvendigvis er representativ for hverdagen, eksempelvis om en har kranglet med en venn, sykdom, fått dårlig resultat på en prøve eller lignende, og dermed svarer mer negativt enn en ville gjort ellers. Oppgaven vil se på elevenes opplevde lærerstøtte og rapportering av aggresjon, derfor var det nødvendig å benytte datamateriale der elevene sin opplevelse kommer til uttrykk. Andre faktorer som kan begrense validiteten kan være at elevene kan ha utfordringer med å forstå hva de blir spurt om. I tillegg benyttes datamaterialet fra innsamlingstidspunkt 1, altså før intervensjonen kom i gang, noe som kan bidra til usikkerhet rundt noen spørsmål.

4.7 Statistiske analyser

Opgaven vil se på om, og eventuelt i hvilken grad, de ulike variablene har sammenheng med hverandre. Ved å analysere datamateriale ved bruk av deskriptive analyser kan en se tendenser i dataene, teste reliabilitet, kjøre faktoranalyser, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser. Deskriptiv statistikk gir oss statistisk informasjon som gjennomsnitt, standardavvik (mål for spredning, hvor langt verdiene ligger fra gjennomsnittet) og i tillegg kan en få informasjon om distribusjonen av skårene til variablene gjennom skewness og kurtosis (Pallant, 2020, s. 56-57).

Elever vil kunne oppfatte påstander eller spørsmål ulikt. Det vil alltid kunne være en fare for at dette vil kunne påvirke resultatet. Samtidig vil gode skalaer, med tilhørende påstander, kunne føre til at elevene tilfører varierte tilbakemeldinger, da de fanger opp ulike erfaringer, meninger eller oppfatninger. Det vil derfor være interessant å se på hva som er typisk, altså gjennomsnitt, men i tillegg også se på variasjon i fordelingen av svar. For å kunne si noe om dette vil en trekke inn statistiske mål for spredning, skewness og kurtosis.

Gjennomsnittsverdien vil gi uttrykk for det som er typisk, midterste eller sentrale variabelverdien i innsamlet data (Befring, 2002, s. 184). Gjennomsnittsverdien sier noe om forekomst, ikke noe om hvordan skårene varierer rundt snittet, men det får vi informasjon om fra standardavvik, skewness og kurtosis. Standardavvik er det mest brukte spredningsmålet, desto høyere standardavvik, desto større spredning i datamaterialet beskriver Grenness (2012, s. 181). Det kan defineres slik; *Standardavviket er et mål på hvor langt de enkelte verdiene i en fordeling gjennomsnittlig ligger fra det aritmetiske gjennomsnittet for hele fordelingen* (Grenness, 2012, s. 181). Skewness verdien gir oss indikasjon på symmetrien av distribusjonen, og kurtosis gir informasjon om fordelingen er flat eller toppet (Pallant, 2020, s. 57). Om skewness og kurtosis distribusjonene er helt normalfordelt vil verdien være lik 0, selv om dette er uvanlig å finne i denne type forskning (Pallant, 2020, s. 57) Skewness beskrives som et mål på symmetri i en distribusjon, og distribusjonen sies å være positivt skewed når den inneholder en større del av dataen i høyre del av fordelingen, og negativt skewed når større del er i venstre del (Antonius, 2003, s. 293). Kurtosis er et mål av i hvilken grad distribusjonen av dataene er flat eller toppet (Antonius, 2003, s. 289). Kurtosis verdier under 0 indikerer en ganske flat distribusjon, uten

for mange ekstremverdier (Pallant, 2020, s. 57). På bakgrunn av dette kan skewness og kurtosis si oss om dataene virker til å være normalfordelt eller ikke.

I statistiske analyser skiller en mellom uavhengige variabler; det som påvirker noe, og avhengige variabler; det som blir påvirket (Grønmo, 2016, s. 313). De uavhengige variablene er i denne oppgaven; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, den avhengige variabelen er reaktiv aggresjon og kontrollvariablene er kjønn, trinn og SES. Faktoranalyser analyserer avhengighetsforholdet mellom et større antall variabler, og kan deretter forklare deres felles underliggende dimensjon (faktorene). I datasett med en større mengde variabler, som datasettet som brukes i denne oppgaven, bruker man faktoranalyse for å forenkle fortolkningen av dataene (Pallant, 2020, s. 109).

Korrelasjonsanalyse ser på om det er statistisk sammenheng mellom variabler, om variablene korrelerer. Når en gjør en korrelasjonsanalyse, vil en få en korrelasjonskoeffisient. Pearsons r er en korrelasjonskoeffisient som tar hensyn til avstander mellom verdier på variabler, og uttrykker i hvilken grad er finnes en lineær sammenheng mellom to variabler (Grønmo, 2016, s. 328).

Regresjonsanalyse kan omfatte to eller flere variabler og vil være særlig velegnet til å analysere eventuelle sammenhenger mellom mange variabler (Grønmo, 2016, s. 312). Regresjonsanalyser tar utgangspunkt i avhengighetsforhold mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler (Grønmo, 2016, s. 331). Oppgaven ser på flere uavhengige variabler (opplevd støtte variablene) for å besvare valgt problemstilling, derfor vil det være hensiktsmessig å bruke multippel lineær regresjonsanalyse i studiene av dataene. Multippel lineær regresjonsanalyse vil omfatte mer enn to uavhengige variabler, og er godt egnet til å belyse effekt av flere ulike uavhengige variabler (Grønmo, 2016, s. 336), som var aktuelt i denne oppgaven med tre uavhengige, på en avhengige variabel. Ved å se på dataene i oppgaven kan multippel regresjonsanalyse avklare hvor sterk effekt de uavhengige variablene har (opplevd støtte) på den avhengige variabelen (reaktiv aggresjon) og hvor stor andel av variansen i den avhengige variabelen som forklares på bakgrunn av de uavhengige (R^2) (Grønmo, 2016, s. 339).

5 Resultat

Målet med oppgaven var å undersøke om, og i hvilken grad elevers opplevde lærerstøtte hadde sammenheng med deres rapportering av reaktiv aggresjon, og resultater fra utførte analyser presenteres i dette kapittelet. Gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis for emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte samt reaktiv aggresjon presenteres i tabell 1 – 4.

5.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1

Deskriptiv statistikk for emosjonell støtte ($\alpha = .84$)

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skewness	Kurtosis
1) Jeg syns lærerne er som mine gode venner	1.72	.87	-.39	-.47
2) Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer	2.49	.68	-1.18	.98
3) Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	2.37	.73	-1.04	.75
4) Jeg føler at lærerne setter pris på meg	2.28	.78	-.88	.22

Tabell 2

Deskriptiv statistikk for klasseromsorganisering ($\alpha = .80$)

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skewness	Kurtosis
Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene	2.17	.77	-.65	-.02
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene	2.42	.71	-1.04	.65
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene	2.08	.86	-.63	-.36
Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette	2.12	.85	-.71	-.18

Tabell 3

Deskriptiv statistikk for læringsstøtte ($\alpha = .87$)

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skewness	Kurtosis
Lærerne beskriver tydelige mål for aktivitetene og timene.	3.53	1.12	-.73	.49
Lærerne er nøye med å hjelpe oss til å forstå begreper og fakta og hvordan disse henger sammen.	3.61	1.11	-.73	.36
Lærerne er nøye på å stille oss spørsmål som er tilstrekkelig utfordrende slik vi må jobbe grundig med dem.	3.50	1.17	-.67	.18
Lærerne er nøye med å gi oss spesifikke tilbakemeldinger på hva vi gjør bra eller hva som kan forbedres.	3.55	1.28	-.76	.01
Lærerne er nøye på at faglige diskusjoner i klassen bidrar til at vi øker vår kunnskap om det aktuelle temaet (for eksempel gjennom å argumentere, sammenligne, utforske eller forklare hvordan vi tenker).	3.49	1.27	-.72	.02

Tabell 4*Deskriptiv statistikk for reaktiv aggresjon ($\alpha = .82$)*

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skewness	Kurtosis
Jeg blir fort sint	.77	.93	.96	-.15
Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke vet hva jeg gjør	.51	.89	1.63	1.43
Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg sint	.81	1.00	.92	-.46
Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer jeg sterkt	.99	1.06	.63	-.92
Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg sint	.43	.74	1.78	2.62
Dersom jeg taper i et spill, blir jeg sint	.62	.94	1.34	.60

Gjennomsnittene for skalaene til emosjonell støtte, klasseromsorganisering og reaktiv aggresjon har svaralternativ 0 – 3, fire svaralternativ, og viser tilfredsstillende verdier. Høyeste og laveste verdi viste seg på emosjonell støtte, der laveste var 1.72 (emosjonell støtte; jeg synes lærerne er som mine gode venner), og høyeste var 2.49 (lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer). Emosjonell støtte og klasseromsorganisering skalaene hadde 3 som høyeste score, og dermed viser gjennomsnittsverdiene stort sett høye score på over 2, med unntak av første påstand som skiller seg noe ut. Denne påstanden «Jeg synes lærerne er som mine gode venner» og resultatet kan reflekteres noe over. Påstanden fikk laveste gjennomsnitt og i tillegg høyest standardavvik. Dette diskuteres videre i diskusjonsdelen.

Læringsstøtteskalaen hadde seks svaralternativ, med 5 som høyeste score; «stemmer svært godt». Gjennomsnittscore her er mellom 3.61 og 3.49, øvre sjiktet på alle påstander, ingen

påstander utmerket seg. Høyeste score var 3.61 (Lærerne er nøye med å hjelpe oss til å forstå begreper og fakta og hvordan disse henger sammen), og den laveste var 3.49 (Lærerne er nøye på at faglige diskusjoner i klassen bidrar til at vi øker vår kunnskap om det aktuelle temaet (for eksempel gjennom å argumentere, sammenligne, utforske eller forklare hvordan vi tenker)).

På reaktiv aggresjon var det laveste gjennomsnittet: .43 (Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg sint) og det høyeste var: .99 (Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer jeg sterkt). På reaktiv aggresjon var det, som forventet, lave score på alle påstander. Ikke mange elever blir svært sinte i skolehverdagen, og kanskje kan det også være vanlig at en vil skjule sinne om en klarer.

Deskriptive analyser viste normal distribusjon med skewness og kurtoisverdier innenfor normalområdet (Bengt & David, 2011). Normalt i analyser vil en regne skjevhet på +/- 2.0 som uproblematisk for analyser som brukes her (Ertesvåg & Westergård, 2017). Emosjonell støtte skewness verdiene varierte fra -.39 til -1.18, som forteller oss at en større del av besvarelsene er i venstre halvdel av fordelingen. Det samme gjelder klasseromsorganisering som varierte fra -.63 til -.1.04, læringsstøtte med -.67 til -.76, mens reaktiv aggresjon hadde en større del av fordelingen på høyre siden med variasjon fra .63 til 1.78. Skewness fordelingene i analysene viser oss at elevene stort sett er mer enige enn uenige med svaralternativene til emosjonell støtte og klasseromsorganisering. Tallene på læringsstøtte viser at fordelingen av svarene til elevene er noe nærmere «Stemmer ikke i det hele tatt» enn til «Stemmer svært godt». Reaktiv aggresjon fordelingen viser at elevene svarer mer mot at påstandene ikke stemmer enn at den stemmer.

Kurtosis verdiene er under 1, med unntak av to påstander som skiller seg ut under reaktiv aggresjon; «Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke vet hva jeg gjør» (1.43) og «Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg sint» (2.62). Noe som viser at distribusjonen av opplevd støtte variablene er relativt flat, og en antydning til noe mer topping av reaktiv aggresjon variabelen, men fortsatt innenfor området som gjør at dataene er passende for videre analyser. Disse resultatene indikerer at elevene er noe mindre spredt i svarene når det gjelder opplevd støtte enn de er til påstandene som hører til reaktiv aggresjon.

Standardavvik i emosjonell støtte er mellom .68 til .87, klasseromsorganisering .71 til .85, læringsstøtte fra 1.11 til 1.28 og reaktiv aggresjon .74 til 1.06. Som en ser fra tallene er de høyeste standardavvikene i læringsstøtte og nest reaktiv aggresjon. Resultatet viste ingen uvanlig høye standardavvik.

5.1.1 Cronbach's alpha

For å indikere intern konsistens kan en se på Cronbach's alpha verdiene. Ideelt sett vil en ha verdier over .7. Verdien er sårbar for utvalgsstørrelser og vil derfor måtte sjekkes for hver skala (Pallant, 2020, s. 102). Cronbach's alpha verdiene er gjengitt i tabell 1-4. Relabiliteten for emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte og reaktiv aggresjon viste god indre konsistens, med alpha verdier mellom .80 - .87.

5.2 Faktoranalyse

Det ble gjennomført faktoranalyse med de tre skalaene som måler opplevd støtte og skalaen som måler reaktiv aggresjon. Dette ble gjort for å synliggjøre hvilke fenomener de ulike skalaene måler. Kaiser-Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) og Bartlett's test of sphericity (signifikans) resultatene viser at variablene er passende for faktoranalyse. KMO indeksen går fra 0-1 og verdien i denne studien var .92, med signifikansverdi på $=.000$. Verdier over .6 (KMO) og signifikansverdi mindre en .05 beskrives som signifikante (Pallant, 2020, s. 199), og derfor vil faktoranalyse være passende her.

Tabell 5

Faktoranalyse for emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte og reaktiv aggresjon (Rotadet component matrix)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Emosjonell støtte				
Jeg synes lærerne er som mine gode venner			.67	
Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer			.75	
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg			.83	
Jeg føler at lærerne setter pris på meg			.79	
Klasseromsorganisering				
Lærerne ser til at vi gjør vårt beste i timene				.69
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i timene				.81
Lærerne ser til at vi oppfører oss ordentlig i friminuttene				.73
Når elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp i dette				.69
Læringsstøtte				
Lærerne beskriver tydelige mål for aktivitetene og timene.		.75		
Lærerne er nøye med å hjelpe oss til å forstå begreper og fakta og hvordan disse henger sammen.		.75		
Lærerne er nøye på å stille oss spørsmål som er tilstrekkelig utfordrende slik vi må jobbe grundig med dem.		.75		
Lærerne er nøye med å gi oss spesifikke tilbakemeldinger på hva vi gjør bra eller hva som kan forbedres.		.73		
Lærerne er nøye på at faglige diskusjoner i klassen bidrar til at vi øker vår kunnskap om det aktuelle temaet (for eksempel gjennom å argumentere, sammenligne, utforske eller forklare hvordan vi tenker).		.74		
Reaktiv aggresjon				
Jeg blir fort sint	.78			
Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke vet hva jeg gjør	.77			
Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg sint	.72			
Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer jeg sterkt	.67			
Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg sint	.80			
Dersom jeg taper i et spill, blir jeg sint	.63			
Egenverdi	6.63	2.78	1.32	1.15
Total forklart varians	34.88	14.57	6.94	6.05

Det ble benyttet metoden; Principal Component Analysis, Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization, med egenverdi høyere enn 1. Egenverdien må være over 1 for at det skal kunne være en faktor, egenverdien av en faktor representerer mengden av den totale variansen som er forklart av den faktoren (Pallant, 2020, s. 191). Total Variance Explained tabellen viser egenverdien for komponentene. Faktor 1 forklarer en total varians på 34.88%, faktor 2; 14.57%, faktor 3; 6.94% og faktor 4; 6.05%. Samlet forklarer faktorene 62.45% av den totale variansen, noe som kan anses som en tilfredsstillende prosentverdi i denne studien.

De fire påstandene til skalaen emosjonell støtte gikk fra .67 på påstanden «Jeg syns lærerne er som mine gode venner», denne påstanden kan, som nevnt tidligere, ha mulige utfordringer knyttet til hvordan påstanden er utformet og diskuteres videre i diskusjonsdelen. Høyest score fikk «jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg» med .83.

5.3 Bivariat korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyse brukes for å undersøke samvariasjon mellom variabler, om det er sammenheng i dataene. I denne studien ble det gjennomført en bivariat korrelasjonsanalyse for å undersøke om det var korrelasjon, positiv eller negativ, mellom de uavhengige variablene, variablene for opplevd støtte (emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte), og den avhengige variabelen; reaktiv aggresjon. I korrelasjonsanalysen ser en på retningen og styrken på korrelasjoner mellom verdiene; om verdien har negativ verdi vil det bety negativ korrelasjon mellom variablene (Pallant, 2020, s. 140).

Det ble også lagt til kontrollvariabler; kjønn, trinn og SES. Disse ble lagt til for å sjekke om enkelte individuelle faktorer korrelerer med avhengige og uavhengige variabler, derfor presenteres en korrelasjonsanalyse med kontrollvariabler og en uten. I analysen ble «Exclude cases pairwise» benyttet. Om en elev ikke har svart på alle gjeldene variabler for denne analysen, vil det bety at alle svarene til eleven ble ekskludert fra denne analysen. Det var derfor noe variasjon i antall svar (N) på de ulike variablene. Laveste antall svar var på reaktiv aggresjon; N = 3257, og på empati N = 3333. Kontrollvariabel trinn hadde også N = 3333.

Styrken av korrelasjonskoeffisienten varierte mellom -1 og +1, der 0 betyr at det ikke er relasjon mellom variablene (Pallant, 2020, s. 140). For å kunne tolke verdiene brukes ofte Cohen (1988) sine retningslinjer.

Liten:	$r = .10$ til $.29$	
Medium:	$r = .30$ til $.49$	
Stor:	$r = .50$ til 1.00	(Cohen, 1988, s. 79-81)

Disse gjelder om det er positivt eller negativt fortegn. Positivt eller negativt fortegn vil bare gjelde retningen av korrelasjonen, ikke styrken (Pallant, 2020, s. 141).

I tillegg må en også vurdere signifikansen til tallene. Signifikansnivået blir påvirket av antall besvarelser (N), og i større studier (N= 100+) kan ganske svake korrelasjoner oppnå statistisk signifikans (Pallant, 2020, s. 141). Signifikansnivå (p) vises i tabellen som;

Moderat signifikans; * = $p < .05$	
Sterk signifikans; ** = $p < .01$	(SPSS Statistics)

Tabell 6

Korrelasjonsanalyse alle variabler, Pearson Correlation

Variabel	1	2	3	4	5	6	7
1. Emosjonell støtte	-						
2. Klasseromsorganisering	.503**	-					
3. Læringsstøtte	.588**	.589**	-				
4. Reaktiv aggresjon	-.237**	-.205**	-.267**	-			
5. Kjønn	-.042*	-.068**	-.039*	-.142**	-		
6. Trinn	-.225**	-.283**	-.196**	.106**	-.003	-	
7. SES	.167**	.135**	.156**	-.148**	-.006	-.078**	-

** korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå

* korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå

Korrelasjonsanalysen mellom opplevd støtte og reaktiv aggresjon viste at de uavhengige variablene korrelerte signifikant, og negativt, med reaktiv aggresjon; $-.237^{**}$, $-.205^{**}$ og $-.267^{**}$. Den høyeste korrelasjonen mellom lærerstøttedomenene og reaktiv aggresjon var mellom domenet læringsstøtte og reaktiv aggresjon. På bakgrunn av Pearsons r verdier (Cohen, 1988) er korrelasjonene små ($r = .10 - .29$.)

Et annet funn som viste seg i analysen og som er verdt å kommentere er at opplevd støtte variablene korrelerte sterkt med hverandre i en positiv retning, $.503^{**}$, $.588^{**}$ og $.589^{**}$. Som vist tidligere er tall over $.50$ er sterk korrelasjon (Cohen, 1988).

Kjønn blir ofte lagt inn som gutt = 1, jenter = 2 i SPSS, og er i dette datamateriale lagt inn på denne måten. Kontrollvariabel «Kjønn» viser negativ korrelasjon med aggresjon, $-.142^{**}$. Kontrollvariabel «SES» korrelerte $-.148^{**}$ med reaktiv aggresjon, og «Trinn» korrelerer $.106^{**}$ med reaktiv aggresjon. Det viste seg at SES hadde påvirkning, deretter var det kjønn, og til slutt trinn som hadde mest påvirkning. Noe som indikerer at SES vil ha mest å bety, og alder har minst å bety, for elevers rapportering av reaktiv aggresjon.

Samlet sett vises det i tabell 6 at det er læringsstøtte som korrelerer negativt sterkest med reaktiv aggresjon. Nest sterkeste korrelasjon er emosjonell støtte og svakest korrelasjon er klasseromsorganisering. I tillegg viser tabell 6 at kontrollvariablene korrelerer signifikant med aggresjon.

5.4 Multipel lineær regresjonsanalyse

Multipel lineær regresjonsanalyse brukes for å studere sammenhenger mellom flere uavhengige variabler, og en avhengig variabel. Det var derfor passende for denne oppgaven å ta denne type analyse, for å se på sammenhengen mellom opplevd støtte (tre uavhengige variabler) og reaktiv aggresjon (avhengig variabel). For å kunne si noe om hva kontrollvariablene faktisk bidrar med i regresjonsanalysen ble det gjennomført to separate analyser, en med og en uten kontrollvariabler, tabell 7 og tabell 8. Dette ble gjort for å se om kontrollvariablene har påvirkningskraft, og for å se om de gav interessante funn.

Kontrollvariablene kan bidra til å styrke eller svekke relasjonen mellom opplevd støtte variablene og reaktiv aggresjon.

I tabell 7 og 8, som viser resultat av regresjonsanalysene, er det tatt utgangspunkt i verdiene knyttet til standardiserte koeffisienter som gjelder Beta, t-verdi og signifikans og i tillegg R square (R^2). T-verdiene er tatt med i tabellen, men diskuteres ikke videre i resultat og diskusjonsdel. R^2 forteller oss hvor mye av variansen i den avhengige variabelen blir forklart av de andre variablene, om R^2 er 0 betyr det at det ikke er lineær korrelasjon mellom avhengige og uavhengige variabler, og de uavhengige variablene vil ikke kunne forutsi verdien av den avhengige variabelen.

Tabell 7

Multipel regresjonsanalyse uten kontrollvariabler. Emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte er lagt inn som uavhengige variabler, og reaktiv aggresjon som avhengig variabel.

Modell	Beta (β)	t-verdi	Sig.	R square
Emosjonell støtte	-.112	-5.206	.000	.083 (8.3%)
Klasseromsorganisering	-.045	-2.111	.035	
Læringsstøtte	-.175	-7.624	.000	

Tabell 8

Multipel regresjonsanalyse med kontrollvariabler. Emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte er lagt inn som uavhengige variabler, og reaktiv aggresjon som avhengig variabel.

Modell	Beta (β)	t-verdi	Sig.	R square
Emosjonell støtte	-.100	-4.713	.000	.117 (11.7%)
Klasseromsorganisering	-.045	-2.079	.038	
Læringsstøtte	-.167	-7.389	.000	
Kjønn	-.156	-9.401	.000	
Trinn	.030	1.710	.087	
SES	-.098	-5.833	.000	

Som vi ser i tabell 7, uten kontrollvariabler, er R^2 0.83. Dette indikerer at opplevd støtte forklarer 8.3% av variansen i reaktiv aggresjon. I tabell 8, der kontrollvariablene er inkludert er R^2 er .117. Det vil indikere at opplevd støtte kan forklare 11.7% av variansen i reaktiv aggresjon når kontrollvariablene er inkludert. Forklart varians har ingen fasit på hva som er mye eller lite, men en kan forvente at faktorer som ikke er knyttet til elevene selv, slik som opplevd støtte, vil forklare mindre av variansen enn individfaktorer som er knyttet til eleven selv. Som vist er R^2 høyere i modell 8 der kontrollvariablene er inkludert, dette indikerer at kontrollvariablene bidrar til å forklare mer av variansen. Resultatet indikerer at kjønn og SES har signifikant negativ sammenheng, mens trinn viste seg å ikke være signifikant her. Resultatet indikerer altså at kontrollvariablene styrker relasjonen mellom opplevd støtte og reaktiv aggresjon. Kjønn hadde høyest betaverdi, deretter SES og minst betaverdi var på trinn.

For å kunne evaluere resultat i tabell 7 og 8 kan en se på signifikansverdien. Her kan en se om hver variabel gir et statistisk signifikant unikt bidrag (Pallant, 2020, s. 166). Fra tabellene 7 og 8 kan vi se at signifikansverdien er over .05, med unntak fra kontroll variabel «Trinn» på .087. Klasseromsorganisering har verdier på .035 (uten kontrollvariabler) og .038 (med kontrollvariabler), ellers har de andre signifikansverdi .000. Når signifikans verdien er lavere enn .05, vil det bety at variabelen gir et betydelig og unikt bidrag til prediksjonen av den avhengige variabelen (Pallant, 2020, s. 167). Om variabelen har signifikans verdi over .05 kan en konkludere med at variabelen ikke har unikt signifikant bidrag.

Betaverdiene sier noe om hvordan reaktiv aggresjon variabelen vil påvirkes av opplevd støtte variablene. Fra betaverdiene ser vi at læringsstøtten var den variabelen som gav høyest verdi (-.175 uten kontrollvariabler, -.167 med kontrollvariabler. Den negative betaverdien indikerer at om elevene opplever høyere grad av støtte, vil de rapportere om mindre reaktiv aggresjon. Lavest betaverdi var på klasseromsorganisering (-.045 uten kontrollvariabler, og -.045 med kontrollvariabler). Klasseromsorganisering var også den uavhengige variabelen som hadde lavest signifikans verdi, .038, i tabell 8 som inkluderte kontrollvariablene. Den var derimot ikke så lav at en ikke kan stole på funnet i det hele tatt.

6 Diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke om det var sammenheng mellom elevers opplevde lærerstøtte og rapportert reaktiv aggresjon. Det ble benyttet allerede innsamlet data fra CIESL- prosjektet. Det ble benyttet skalaer knyttet til opplevd støtte og skaler som kunne måle elevers rapportering av reaktiv aggresjon. I tillegg ble det lagt til tre kontrollvariabler, kjønn, trinn og SES. I denne delen av oppgaven vil presenterte funn bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Dette for å belyse, og forsøke å svare på problemstillingen til oppgaven som er «Hvordan er sammenhengen mellom elevers rapportering av reaktiv aggresjon og rapportert opplevd lærerstøtte».

Diskusjonsdelen vil drøfte hvordan emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte relaterer seg til reaktiv aggresjon, da dette er hovedfokuset til oppgaven. Det vil også diskuteres hvordan kontrollvariablenes innvirkning er på relasjonen mellom opplevd støtte og reaktiv aggresjon. I tillegg diskuteres betydningen av systemet elevene er i, og lærer – elev relasjoner. Dette diskuteres fordi systemet og relasjoner vil kunne ha innvirkning på opplevd støtte fra lærere og på reaktiv aggresjon hos elever.

Hovedpunktene samles i eget avsnitt under avsluttende kommentarer. For å kunne bruke denne oppgaven inn i praksisfeltet har jeg valgt å legge til ett eget punkt som heter «Praktiske implikasjoner». Her vil det komme noen forslag til metoder og teori som kan benyttes i arbeid med elever. Metoder som vil kunne ha betydning for elevenes opplevelse av opplevd støtte, og som kan brukes i arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon.

6.1 Hvordan relaterte opplevd støtte seg til reaktiv aggresjon?

Hovedfokuset i denne oppgaven var å se på opplevd støtte og reaktiv aggresjon. I funnene kan en se at det typiske for elevene er at de rapporterer stort sett om høy opplevd støtte fra sine lærere. Gjennomsnittresultatene indikerer at elevene stort sett opplever høy emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Motsatt tendens vises på reaktiv aggresjon, som viser en gjennomsnittsverdi med relativt lav rapportering av reaktiv aggresjon. Dette er funn som kan gjenspeile ringvirkningene av presentert forskningen som beskriver at det har vært større søkelys på klasseledelse og relasjonsbygging i skolen de siste

årene (Ertesvåg, 2011; Meld. St. 22 (2010-2011), 2011; Ogden, 2012). På bakgrunn av forskning på lærer - elev relasjoner presentert av blant annet Ansari et al. (2020) og Hamre og Pianta (2001) kan man anta at god klasseledelse og relasjonsbygging i skolen vil kunne ha positiv effekt på opplevelsen av lærerstøtte hos elevene. Resultatene i analysene av CIESL-dataene indikerer at norske lærere tilbyr elevene god emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, og at denne opplevelsen av lærerstøtte kan føre til at elevene rapporterer mindre reaktiv aggresjon.

Som vist tidligere i oppgaven fremheves systemteori og et relasjonelt perspektiv på klasseledelse, der lærer – elev relasjonen har en sentral rolle i systemet i tråd med tidligere forskning (Ogden, 2015; Pianta et al., 2012; Wubbels et al., 2015). Samlet indikerer resultatene i denne oppgaven at opplevd støtte fra lærer predikerer i en viss grad rapporteringen av reaktiv aggresjon, slik det også er argumentert for gjennom tidligere forskning (eksempelvis: Ansari et al., 2020; Hafen et al., 2015; Pianta, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004).

Funn i Solheim et al. (2018, s. 534) indikerer at norske lærere gir god emosjonell støtte, og god klasseromsorganisering, mens læringsstøtten var av noe lavere kvalitet. Man kan anta at variasjon i læringsstøtte kan medføre økt mulighet for frustrasjon og sinne hos elevene. Det vil være rimelig å forvente at økt frustrasjon og sinne igjen kan føre til økt reaktiv aggresjon hos elevene, på grunnlag av forskningen til Aronson og Aronson (2011), Gundersen (2014) og Roland et al. (2016) som beskriver at sterke følelser som sinne og frustrasjon kan føre til reaktiv aggresjon. Her kan det med andre ord være mulighet for utvikling, og økt søkelys på læringsstøtte. Det kan være mulighet, og potensiale for, å tilby elevene økt grad av denne støtten. Her kan det også vurderes om funn kan ha sammenheng med måten spørreskjemaet ble utformet på. Spørsmål om emosjonell støtte og klasseromsorganisering er mest koblet til varme og kontroll, mens samtlige læringsstøtte spørsmålene svarte til en dimensjon hver av læringsstøtte slik det er formulert i TTI rammeverket (Pianta et al., 2012). Kanskje dette har bidratt til at emosjonell støtte og klasseromsorganiseringen sine påstander har blitt mindre spisset? Mens læringsstøtte svarene har blitt sett mer i sammenheng med konkrete måter å støtte elevene på?

Resultatene indikerte som vist at opplevd lærerstøtte og reaktiv aggresjon korrelerte negativt og signifikant. Altså om opplevelsen av støtte økte, ville rapportering av aggresjon gå ned. Dette resultatet var forventet å finne, og kan sees i sammenheng med aggresjonsteori som viser at sterke følelser, som sinne eller frustrasjon kan føre til reaktiv aggresjon (Aronson & Aronson, 2011; Gundersen, 2014; Roland et al., 2016) og relasjonsteori (Ansari et al., 2020; Hamre & Pianta, 2001; Lippard et al., 2017; Nordahl, 2010). Den sterkeste korrelasjonen viste seg å være mellom reaktiv aggresjon og læringsstøtte, deretter reaktiv aggresjon og emosjonell støtte og sist mellom reaktiv aggresjon og klasseromsorganisering. Opplevd lærerstøtte har ulike kvaliteter ved de ulike domene (emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte), og har ulik sammenheng med reaktiv aggresjon, derfor vil de diskuteres videre hver for seg.

6.1.1 Hvordan relaterte opplevd emosjonell støtte seg til reaktiv aggresjon?

Emosjonell støtte kan oppsummeres som at læreren støtter den emosjonelle og sosiale fungeringen til elevene i klasserommet, og at læreren klarer vise omsorg og varme overfor elevene (Pianta et al., 2012). Slik kan emosjonell støtte legge til rette for positiv og trygg relasjon mellom lærer og elever. I Vaaland og Ertesvåg (2020) beskrives det at emosjonell støtte fra lærer kan føre til at elevene blir mer mottagelige for lærerens krav. Om elever har vansker med å stå i krav kan det relateres til opplevelsen av at krav kan muligens oppleves som provokasjon, og dermed som utløser for aggresjon som vist i Berkowitz (1993).

Funn i emosjonell støtte som kan være verdt å kommentere er gjennomsnittet for påstanden «Jeg syns lærerne er som mine gode venner». Dette gjennomsnittet var relativt mye lavere enn på de andre påstandene. Elever vil gjerne ikke tenke på lærerne som «sine gode venner» da lærere og venner gjerne har to ulike roller, og at det er knyttet andre forventninger til en lærer enn for venner. Dette kan vi også se hos Pianta (1999) som viser at relasjonen lærer – elev er asymmetrisk og Ertesvåg og Sølvik (2020) som beskriver at lærere og elever har ulikt ansvar i relasjonen. Elever vil gjerne ikke anse læreren som en venn selv om de har en god relasjon til læreren. Dette kan gjenspeiles i den lave scoren på gjennomsnittet og større spredning i svar. Ellers indikerte resultatene som forventet at elevene opplever høy grad av emosjonell støtte fra sine lærere, samt at opplevd emosjonell støtte vil ha en viss sammenheng med elevs rapportering av reaktiv aggresjon.

Regresjonsanalysen viste at opplevd emosjonell støtte kan medføre at elevers rapportering av reaktiv aggresjon går noe ned. Av de tre domeneene i klasseromsinteraksjon vil opplevd emosjonell støtte være det domenet som har nest mest å bety for rapporteringen av reaktiv aggresjon. Emosjonell støtte beskrives av (Pianta et al., 2012) som lærere sin støtte av elevenes sosiale og emosjonelle fungering. På bakgrunn av dette det tenkes at elever som opplever høy grad av lærerstøtte vil ha mindre opplevelse av sinne og frustrasjoner i forbindelse med sosial og emosjonell fungering i skolehverdagene, og dermed også mindre reaktiv aggresjon (Aronson & Aronson, 2011; Gundersen, 2014; Roland et al., 2016). I tillegg kan en relatere emosjonell støtte til Baumrind (1991) sine oppdragerstiler og betydningen av å vise elevene varme i relasjonen.

Selv om emosjonell støtte hadde nest mest å bety uten kontrollvariabler, vises det at når en tar med kontrollvariablene at kjønn faktisk har mer å bety for rapporteringen av reaktiv aggresjon enn opplevd emosjonell støtte. Sammenhengen mellom kjønn og aggresjon kommer også frem i forskningen til Hamre og Pianta (2001) og Ogden (2015) og diskuteres videre i eget avsnitt om hvordan kontrollvariablene relaterte seg til reaktiv aggresjon.

6.1.2 Hvordan relaterte klasseromsorganisering seg til reaktiv aggresjon?

Resultatene fra analysene på klasseromsorganiseringen indikerte, som forventet, at elevene stort sett opplever god klasseromsorganisering. Samt at klasseromsorganisering har en viss sammenheng med elevers rapportering av reaktiv aggresjon, selv om denne sammenhengen viste seg å være mindre enn de andre to domeneene av klasseromsinteraksjon.

Klasseromsorganiseringen handler mye om atferdsregulering, atferdsledelse og at en skal jobbe for å motvirke negativt klima, som aggressiv atferd (Hafen et al., 2015; Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2012). Det var derfor forventet at dette domenet ville ha større sammenheng med reaktiv aggresjon enn det som kom frem i analysene.

Som vist i teoridelen vil elevenes evne til selvregulering ha betydning for dette domenet, (Vaaland & Ertesvåg, 2020), og siden evnen til selvregulering er en egenskap hos eleven selv vil dette kanskje bidra til at resultatene på klasseromsorganiseringen ikke var høyere forbundet med reaktiv aggresjon enn det som kom frem i denne oppgaven. Funnene viste at

det var klasseromsorganisering som hadde minst sammenheng med rapportering av reaktiv aggresjon, og i tillegg var det klasseromsorganiseringen som hadde lavest signifikansverdi.

Klasseledelse og relasjonsbygging, som har fått mye oppmerksomhet i skolesystemet (Ertesvåg & Westergård, 2017), er mer relatert til emosjonell støtte og klasseromsorganisering enn til læringsstøtte. Samtidig vises det i funn i denne oppgaven at det er læringsstøtten som har mest å bety, og at klasseromsorganisering har minst å bety for elevers rapportering av reaktiv aggresjon.

6.1.3 Hvordan relaterte opplevd læringsstøtte seg til reaktiv aggresjon?

At læringsstøtte viste seg å ha mest å bety for reaktiv aggresjon i denne oppgaven oppleves som det mest spennende funnet, og som hovedfunn i denne oppgaven. Hvordan en kan gi elevene bedre opplevelse av læringsstøtte kunne derfor vært spennende å forske videre i. Og kanskje burde denne delen av opplevd støtte fått mer plass i politiske styringsdokumenter, på samme nivå som emosjonell støtte og klasseromsorganisering? Fagfornyelsen (Udir, 2020b) kan sees på et bidrag til at læringsstøtten får mer oppmerksomhet med sitt fokus på dybdelæring, kritisk tenkning, analyse og utforskning, områder som kan sees i sammenheng med innholdet i læringsstøtte.

Læring skjer ikke automatisk selv om elevene er til stede i klasserommet mens læreren underviser. En er nødt til å ha et visst engasjement, og en viss mengde aktivitet for at det skal skje læring (Pianta et al., 2012). Hva som er nødvendig av engasjement og aktivitet vil variere og være avhengig av ulike faktorer. Funn i oppgaven viser at læringsstøtte her kan være en faktor av betydning. Vaaland og Ertesvåg (2020) fremhever at læringsstøtten kan føre til at elevene lærer mye, og samtidig at de forstår og vet hvordan de kan bruke det de har lært i ulike situasjoner. Når elever opplever læring og forståelse, vil det kunne bidra til mindre negative følelser som sinne og frustrasjoner, og derav mindre reaktiv aggresjon som blant andre Aronson og Aronson (2011) beskriver.

Hvordan, og hvorfor, funnet som indikerer at læringsstøtten utmerker seg i sammenhengen med reaktiv aggresjon kan muligens forklares delvis på bakgrunn av forskningen til Pianta et al. (2012) og Hamre et al. (2013) som beskriver at når lærere klarer å gi elevene god

læringsstøtte har de fanget elevenes oppmerksomhet, og deres aktiviteter er rettet mot det faglige i timene. Om elevene har oppmerksomhet rettet på undervisningen, og får støtte fra læren til å mestre undervisningen vil det antagelig føre til mindre sinne og frustrasjoner. Sinne og frustrasjon er, som vist tidligere i blant annet Aronson og Aronson (2011), årsaker til reaktiv aggresjon. Om det har skjedd noe på skoleveien som gjør eleven sint kan dette kreve mye plass i tankene på skolebenken, men om læreren klarer å få med seg eleven i det faglige istedenfor, vil det kunne dempe sinnet og dermed redusere årsaken til reaktiv aggresjon. Læringsstøtte vil også si å hjelpe elever til å løse problemer (Pianta et al., 2012). Å kjenne på at en ikke klarer løse problemer kan, for mange, være en årsak til sinne og frustrasjon, på denne måten kan også god læringsstøtte være til hjelp for å begrense reaktiv aggresjon. På samme måte kan også det å vise interesse for elevenes innspill og ideer, ta deres tanker på alvor (Vaaland & Ertesvåg, 2020) være en måte å tilby læringsstøtte. Om en elev sitter inne med mange tanker og innspill som en opplever at en ikke får delt og diskutert kan det skape negative følelser. Om læreren anerkjenner eleven som en viktig del av skoletimen vil det kunne gi positive følelser for eleven, og dermed også mindre behov for å reagere aggressivt. Noe annet som kan være av betydning for funnet om at læringsstøtten har sammenheng med reaktiv aggresjon er at elevene faktisk forstår hva de skal lære, hva de har lært og ikke minst; hvorfor de trenger å lære det (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2012). Om en tenker at undervisningen er helt bortkastet, ikke viktig eller at fagstoffet er noe en ikke har behov for å kunne, vil skoletimene kunne skape frustrasjon hos elevene. Om en derimot klarer å relatere undervisningen til noe som tilbyr en dypere forståelse, gir mening for elevene, eller at de opplever at de får kunnskaper som er nødvendige for dem vil det kunne dempe negative følelser som kan oppstå ellers.

Det at læreren klarer å tilby ulike strategier til elevene kan også oppleves som læringsstøtte (Pianta et al., 2012). Læringsstøtte kan på denne måten, som funn i oppgaven indikerer, forebygge reaktiv aggresjon ved at eleven har ulike strategier å støtte seg til i skolehverdagen. Om en ikke klarer løse en oppgave ved en strategi, men har andre strategier tilgjengelig som medfører at en klarer løse oppgaven, vil dette kunne bety mindre sinne eller frustrasjon for eleven. Ikke alle elever lærer likt, på samme måte, eller i samme hastighet. At læreren evner å tilpasse undervisningen, og tilbyr strategiene elevene trenger kan på denne måten ha innvirkning på elevens reaktive aggresjon ved at en da ikke gir grunn

til sinne eller frustrasjon, som kan være utløsende for reaktiv aggresjon (Aronson & Aronson, 2011; Gundersen, 2014; Roland et al., 2016).

Tilbakemeldingskvaliteten kan også påvirke elevenes opplevelse av læringsstøtte.

Tilbakemeldinger som er av god kvalitet vil kunne føre til at elevene blir mer engasjert, og mer deltakende enn de ellers ville ha vært (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2012). Motsatt vil det kunne tenkes at tilbakemeldinger av lav kvalitet vil kunne føre til mindre engasjement og deltakelse. Tilbakemeldingskvalitet favner også at læreren viser til eleven at innsats blir lagt merke til og verdsatt (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Det vil være rimelig å anta at opplevelsen av at egen innsats blir sett og verdsatt, uavhengig av resultat, vil kunne ha endel å si for elevers reaktive aggresjon. Denne antagelsen finner en støtte for i Ogden (2015, s. 150) som beskriver at læreroppmærksomhet påvirker elevers atferd, og de handlingene som får oppmerksomhet ofte vil elevene ofte gjenta.

Elevene i CIESL prosjektet rapporterer om relativt lite reaktiv aggresjon i skolehverdagene. Dette var forventet da det ikke er vanlig at skolehverdagen medfører så mye frustrasjon eller sinne at det resulter i reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon vil, som vist i forskningen til Aronson og Aronson (2011), Gundersen, (2014), og Roland et al. (2016), være negative handlinger som har blitt utløst av sterke følelser. Noe overraskende var det at ikke «dersom jeg taper i et spill blir jeg sint» ble scoret høyere som grunnlag for reaktiv aggresjon, da dette kan oppleves som en ganske allmenn og «godkjent» anledning til å reagere med sinne. Selv om det kan være mer godkjent å bli sint når en taper i ett spill, skaper det kanskje ikke samme grad av frustrasjon eller sinne hos elevene som opplevelsen av å bli kritisert (Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg sint) eller lurt (Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer jeg sterkt) gjør. Alle kan være uheldige å tape i ett spill, men det kan oppleves verre for en elev å oppleve at læreren kritiserer eller lurer en. Dette fordi læreren kan oppleves som en viktig person i elevenes liv, som vist i innledningen av denne oppgaven (Ansari et al., 2020; Hamre & Pianta, 2001; Lippard et al., 2017; Nordahl, 2010).

6.1.4 Hvordan relaterte opplevd støtte, kjønn, trinn og SES seg til reaktiv aggresjon?

Resultatene i denne oppgaven indikerte at kontrollvariablene hadde påvirkningskraft, som også var forventet på bakgrunn av presentert teori om alder (Allen et al., 2013; Bru et al., 2010), kjønn (Hamre & Pianta, 2001; Ogden, 2015) og SES (Ladd et al., 1999; Pianta & Stuhlman, 2004).

Den negative sammenhengen mellom SES og aggresjon indikerer en tendens til at opplevd lav SES kan ha sammenheng med høyere rapportering av aggresjon, et forventet funn som også støttes av tidligere forskning (Korpershoek et al., 2020; Ladd et al., 1999; Pianta & Stuhlman, 2004). Elever som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status kan, som vist i teoridelen (Ladd et al., 1999; Pianta & Stuhlman, 2004), ha en tendens til dårligere relasjoner med lærere enn de elevene med høy SES. Dette funnet bør også sees i sammenheng med forskningen til Korpershoek et al. (2020) som viste at elever fra familier med lav SES kan ha større behov for gode relasjoner enn elevene fra familier med høy SES.

Mellom kjønn og reaktiv aggresjon var det også en negativ sammenheng, som indikerer at gutter rapporterer om mer reaktiv aggresjon enn jenter. Dette funnet var, på bakgrunn av teori (Hamre & Pianta, 2001; Ogden, 2015), delvis forventet. Det var forventet at kjønn vil ha en viss innvirkning på relasjonen mellom reaktiv aggresjon og opplevd støtte, men da elevene er omtrent 10 år og eldre kunne en forventet at en ville se en viss grad av utjevning mellom kjønn slik Ogden (2015) beskriver. Allikevel kan en anta at funnet kan sees i sammenheng med at jenter rapporterer om bedre relasjoner til sine lærere enn det gutter gjør (Drugli, 2013; Hamre & Pianta, 2001; Saft & Pianta, 2001). Forskning indikerer som vist at gode relasjoner kan fungere som buffer mot å utvikle problematferd (Hughes, 2002; Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Og i tillegg vil det være rimelig å anta at dette funnet har en viss sammenheng med at gutter oftere tyr til reaktiv aggresjon, mens jenter kan bruke mer proaktiv aggresjon, i tråd med tidligere forskning (Ogden, 2015).

Kontrollvariabel trinn indikerte også en sammenheng med reaktiv aggresjon, resultatene viste at desto høyere trinn desto lavere rapportering av reaktiv aggresjon. Dette funnet kan sees på som noe motstridende mot funn presentert i teoridel av Bru et al. (2010), selv om denne studien ikke inkluderte mål på aggresjon. Bru et al. (2010) beskriver at opplevd støtte

faller oppover i skoleløpet. Funn presentert i denne oppgaven indikerer at det er en sammenheng mellom opplevd støtte og rapportering av reaktiv aggresjon, og det vil derfor kunne tenkes at om elever opplever mindre støtte oppover i skoleløpet ville en ha sett en økning i rapportering av reaktiv aggresjon ved høyere alder. At dette ikke gjenspeiles i funnene kan muligens forklares ved at andre faktorer hos elevene spiller inn, som modning, erfaringer, bedre sosial kompetanse, tolkning av situasjoner og lignende. Dette kan være grunnlag for videre forskning.

6.1.5 Systemet og relasjonene

For at elevene skal kunne oppleve støtte fra lærer vil det være viktig at læreren legger til rette for at interaksjoner og relasjoner oppleves støttende, da dette kan virke forebyggende for reaktiv aggresjon, som vist i funn i denne oppgaven samt i tidligere forskning (Cadima et al., 2015; Nordahl, 2010; Pianta, 1999).

Basert på systemteori (Wubbels et al., 2015) vil det være flere faktorer som er involvert i relasjonen mellom lærer og elever, mens denne oppgaven bare har sett på klasseromsinteraksjonene som faktorer. God klasseledelse er en faktor i systemet rundt elevene, og vil samtidig ha flere områder som faller innenfor opplevelsen av opplevd støtte. Kvaliteten av god klasseledelse kan ha mye å bety for elevenes daglige erfaringer i skolehverdagene, både faglig og sosialt som vist i tidligere presentert forskning (Ansari et al., 2020; Heatly & Votruba-Drzal, 2017; Lippard et al., 2017; Pianta & Stuhlman, 2004; Spilt et al., 2012). Selv om oppgaven ikke har undersøkt flere faktorer som kan påvirke i systemet rundt elevene, vil det være naturlig å dra inn Wubbels et al. (2015) og Nordahl (2010) som beskriver at det er viktig at lærere er i stand til å tenke helhetlig, og tenke at handlingen til elevene har en årsak. Denne årsaken kan være, som Pianta (1999) også viser til, en uttrykk for noe annet enn det som er synlig for oss andre. Dette kan være alt fra tidligere erfaringer til noe som har skjedd på skoleveien. Om læreren er i posisjon til, og kan tilby støtte til eleven vil dette kunne tenkes å redusere følelser som skaper behov for å opptre aggressivt. Dette støttes av funn i denne oppgaven som indikerer at opplevd støtte vil ha negativ sammenheng med reaktiv aggresjon.

En trygg og positiv relasjon vil kunne motvirke sinne og frustrasjoner (Ansari et al., 2020; Hughes, 2002), og redusere reaktiv aggresjon (Pianta, 1999), forskning som støtter funn i denne oppgaven. Denne måten å tenke på lærers relasjonskompetanser og konsekvensen av den for elevene støttes også av flere forskere (Cadima et al., 2015; Hamre & Pianta, 2001; Hughes, 2011; Nordenbo, 2008; Pianta et al., 2012). I tillegg vil gode relasjoner kunne legge til rette for utvikling, og elevers faglige og sosiale tilpasninger, som også er vist i teoridelen (eksempelvis: Drugli, 2012; Hughes, 2002; Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Det vil på bakgrunn av funn i oppgaven og overnevnt forskning være rimelig å anta at elever som opplever gode relasjoner, vil ha mindre negative følelser, og dermed kunne tenkes å rapportere om mindre reaktiv aggresjon.

Relasjonen mellom lærer og elev er, som vist i forskningen til Pianta (1999), asymmetrisk. Voksne og barn har ikke samme modenhet, mulighet eller ansvar for å skape gode, positive relasjoner. Elevene ser kanskje ikke betydningen av relasjonen, og er ofte antagelig mer opptatt av relasjoner med venner enn med lærere. Ertesvåg og Sølvik (2020) fremhever, som vist tidligere, at ansvaret for relasjonen ligger på den voksne, og lærere har i tillegg et profesjonelt ansvar gjennom sin stilling som lærer. Som Pianta (1999) beskriver er lærer - elev relasjonen en essensiell del av skolehverdagen, og en kritisk påvirkningskraft overfor elevene, og derfor er det viktig at lærere kjenner sitt profesjonelle-, og voksenansvar overfor relasjonen. Som synliggjøring av manglende støtte gjennom dårligere relasjoner kan en se til Nurmi et al. (2018) sin studie som viste at elever der lærer rapporterte om dårlig relasjon rapporterte om høyere utagerende problematferd. Utagerende problematferd vil antagelig være relatert til reaktiv aggresjon. Funn i denne oppgaven er at reaktiv aggresjon har sammenheng med opplevd støtte fra lærer, forskningen til Nurmi et al. (2018) kan tenkes å vise noe av det samme tendensene.

Reaktiv aggresjon kan også skyldes at eleven har lav evne til selvregulering. Om en ikke klarer regulere egne følelser og behov kan dette skape sterke negative følelser, og dermed også reaktiv aggresjon. I Cadima et al. (2015) kan vi se at varme og tette relasjoner mellom lærer og elever førte til forbedringer i observerte selvreguleringsferdigheter hos elevene. Det vil kunne bety at dersom lærer klarer tilby støtte til elevene, gjennom varme og tette relasjoner, vil det kunne medføre mindre reaktiv aggresjon hos elevene. Resultater fra

denne oppgaven, og blant annet studien til Hamre og Pianta (2001) støtter dette. Selv om selvregulering er egenskap ved elevene selv, og ikke noe som favnes av støtte fra lærer, kan god relasjon med lærer som vist (Cadima et al., 2015) bidra til at elevenes selvregulering blir forbedret. Bedre selvregulering vil på denne måten kunne bli en konsekvens av opplevd støtte av høy kvalitet og føre til mindre reaktiv aggresjon.

Cadima et al. (2015) sin studie fant at konflikt i relasjonen ikke var forbundet med selvregulering eller nærhet. Selvregulering beskrives som en egenskap hos eleven, og vil på denne måten ikke være direkte forbundet med en konflikt, da en konflikt er noe som oppstår i en interaksjon. Opplevelsen av nærhet vil derimot være noe som oppstår i en relasjon, og vil kunne være direkte forbundet med konfliktsituasjoner. Høyt konfliktnivå vil, på bakgrunn av Cadima et al. (2015) sine funn ikke medføre høyere grad av utfordring med selvregulering eller nærhet med elevene. Selv om en ikke kan relatere evnen til selvregulering direkte til klasseromsorganisering, kan det være klasseromsorganisering som ligger selvregulering nærmest av de variablene som brukes i denne oppgaven, da begge deler handler mye om å tilpasse atferd. Klasseromsorganisering var den variabelen som viste seg å ha minst sammenheng med reaktiv aggresjon, og kan derfor tenkes å indikere noe av det samme som Cadima et al. (2015) sine funn når en ser på selvregulering.

Selv om en elev opplever konflikt med læreren, er det fortsatt mulig at eleven opplever støtte fra lærer. Dette kan igjen sees i sammenheng med oppdragerstilene til Baumrind (1991). Lærer - elev relasjoner som preges av konflikt vil antagelig ikke være med ettergivende eller forsømmende/ fraværende lærere. Om en lærer ikke bryr seg om eleven vil læreren muligens heller ikke ta bryet med å stå i en konfliktsituasjon med eleven. Om en lærer står i en konflikt med eleven er det muligens bedre for eleven enn opplevelsen av at læreren ikke bryr seg nok til å stå i en konflikt? Elever med aggresjonsproblematikk vil i tillegg kunne reagere sterkere enn andre elever på lærere som gir lite varme eller tilbyr mindre støtte (Ogden, 2015; Roland, 2021).

Om en ser TTI rammeverket (Pianta et al., 2012) og oppdragerstilene til Baumrind (1991) i sammenheng vil emosjonell støtte og klasseromsorganisering påstandene i spørreskjema være mer koblet til varme og kontroll enn innholdet i TTI. Læringsstøtte har hver påstand

knyttet til en dimensjon i TTI, og er derfor mest i tråd med TTI rammeverket. Det vil derfor kunne være gunstig for lærere å ha oversikt over både oppdragerstilene og TTI i arbeid med elever. Autoritative voksne kan sees i sammenheng med domenene i klasseromsinteraksjon. Derfor vil det være rimelig å anta at elevene antagelig vil ha høyere opplevd støtte fra autoritative voksne. I skolehverdagen vil lærere ha flere møter med elevene, hvordan en møter elevene vil kunne ha stor betydning. Resultat fra analysene, samt teori presentert, gir indikasjoner på at opplevd støtte har sammenheng med reaktiv aggresjon. Teorien til Baumrind (1991) indikerer at autoritative voksne har bedre muligheter for å gi elevene opplevd støtte enn de andre stilene med balansert mengde av varme og kontroll.

Lærer - elev relasjonen er, som vist, en av faktorene som kan påvirke elevenes læringsprosesser (Cadima et al., 2015; Hamre & Pianta, 2001; Hughes, 2011; Nordenbo, 2008; Pianta et al., 2012). Høy grad av aggresjon i skolen vil antagelig kunne påvirke læringsprosessene i klasserommene. Om høy grad av opplevd støtte bidrar til å dempe aggresjonen, som funn i denne oppgaven indikerer, vil det på denne måten kunne bidra til mer læring for elevene. Det vil derfor være nyttig for alle i klasserommet at det jobbes for å begrense aggresjon i skolen.

Når en jobber med aggresjon kan det være nyttig å vurdere hvordan elevene tolker handlinger, hvem har rett til å bestemme om det var en aggressiv handling? Vi har alle ulik for forståelse og erfaringer med oss, og det som oppleves aggressivt av en person trenger nødvendigvis ikke oppleves aggressivt av en annen person. I tillegg kan det problematiseres at definisjonen av aggresjon inkluderer en føring om at aggressive handlinger skal være handlinger med intensjon om å skade andre (Aronson & Aronson, 2011). Om eleven er styrt av veldig sterke følelser kan dette medføre at handlingene ikke blir viljestyrt, da vil intensjonen om å skade andre nødvendigvis ikke være til stede. Vil det da være en aggressiv handling? Om aggresjonen er viljestyrt eller ikke fra eleven som utfører handlingen, kan den uansett oppleves som aggressiv av andre elever og bør håndteres. Om en opplever at eleven feiltolker det som skjer, eller at de er så styrt av følelser at de ikke klarer se hvordan de påvirker andre, kan igjen SIP modellen (gjennomgå i «Praktiske implikasjoner») være til hjelp for å systematisk gå gjennom det som skjedde, eller noe som kan skje.

6.1.6 Oppsummering av diskusjonen

Resultat fra denne oppgaven indikerer at det er negativ sammenheng mellom opplevd støtte fra lærere og elevers rapportering av reaktiv aggresjon, at økt opplevd støtte fra lærer vil kunne føre til mindre reaktiv aggresjon hos elevene. Resultatene indikerer også som vist at emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte har ulik grad av sammenheng med reaktiv aggresjon. Det kan derfor være viktig at skolefeltet, både i teori og praksis, er dette bevisst. Og tilrettelegger for at elevene skal kunne få oppleve støtte av høy kvalitet fra sine lærere. I tillegg vektlegges det igjen at selv om lærere bare er til stede i en avgrenset tidsperiode av elevenes liv, vil relasjonene mellom dem kunne få livsvarige konsekvenser for eleven. Det vil derfor kunne være av betydning for elever at lærere verdsetter relasjonsbygging og det å tilby opplevd støtte til elevene i et langsiktig perspektiv. Hvordan en som lærer kan legge til rette for at elevene skal kunne få oppleve lærerstøtte av høy kvalitet har mange innfallsvinkler og muligheter, noen av dem vil gås gjennom i «Praktiske implikasjoner» under.

6.2 Begrensninger

Denne studien avgrenset seg til elever i 5 – 10 trinn, og derfor kan ikke disse funn si noe om eldre eller yngre elever. Likevel kan man gjerne anta at funn kan tenkes å også gjelde andre aldersgrupper. Oppgaven kan understreke relevansen av, og betydningen av opplevd støtte og dens konsekvenser for reaktiv aggresjon i norsk skole. Lesere bør likevel være bevisst at disse funn er basert på elevbesvarelser, og sett i lys av internasjonal forskning vil utvalgsstørrelsen være liten til at en kan generalisere ut over norsk skolesammenheng. I tillegg krever tolkningen av resultatene i denne oppgaven forsiktighet, da det er utelatt mange variabler som kan påvirke elevers reaktive aggresjon. Elevene befinner seg, som vist i teoridelen, i et system der mange ulike faktorer kan påvirke, og denne oppgaven har bare sett på opplevd støtte og sammenhengen med reaktiv aggresjon. Det er ikke sett på andre faktorer som familieforhold, samfunnsforhold eller forhold med eleven selv som kan påvirke. Dette vil også begrense generaliserbarheten til funnene. Likevel kan man se at funn stemmer overens med tidligere forskning, og en vil derav kunne anta at funn i denne oppgaven kan være valide og reliable, med de begrensningene som nevnt over.

6.3 Praktiske implikasjoner

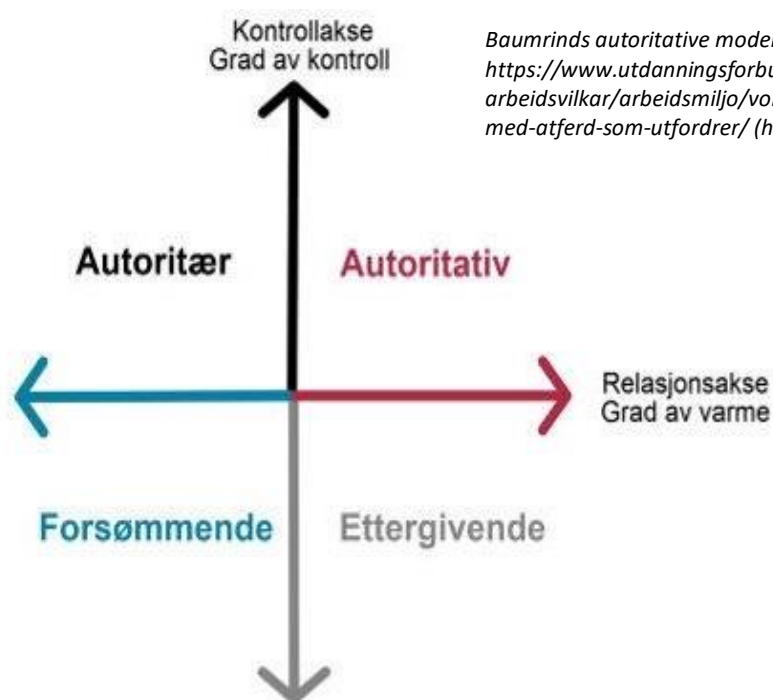
Funn presentert i oppgaven kan ha betydning for praksisfeltet, for lærere og elever. Om elevene skal kunne oppleve høyere grad av opplevd støtte fra lærere kan verktøy presentert i dette kapittelet være med å bidra. Resultatene fra denne oppgaven kan indikere at norske lærere stort sett tilbyr støtte av høy kvalitet til sine elever. Samtidig kan det være viktig at en fortsetter å ha dette som satsningsområde siden opplevd støtte ser ut til å ha en viss betydning for elevenes rapportering av reaktiv aggresjon.

6.3.1 Hvordan ha fokus på lærerstøtte i skolehverdagen?

For at lærerne skal kunne videreutvikle skolehverdagen, slik at elevene skal kunne oppleve støtte av høy kvalitet, kan lærerne støtte seg til det teoretiske rammeverket til TTI (Pianta et al., 2012). Her kan en, som vist tidligere i oppgaven, identifisere spesifikke områder en vil utvikle eller forbedre. Når en jobber for å forbedre opplevd støtte til elevene vil det ikke bare kunne være fordeler der og da for elevene. Det vil også kunne være fordel på lengre sikt slik som forskningen til Ansari et al. (2020) viste; at gode tidlige relasjoner kan få betydning for elevene, både faglig og sosialt, i flere år etterpå.

Resultatene i denne oppgaven indikerer at det er læringsstøtten som har sterkest sammenheng med reaktiv aggresjon. Samtidig er læringsstøtten den støtten som har fått minst oppmerksomhet i politiske dokument og i forskning (Ertesvåg & Westergård, 2017). Hvordan en kan øke elevens opplevelse av læringsstøtte kan, som nevnt tidligere, være grunnlag for videre forskning. En god start her kan kanskje være at norsk skole i større grad tar i bruk klasseromsobservasjon, som CLASS-S, som i tillegg til å være et forskningsinstrument er godt egnet for bruk i profesjonell utvikling hos lærere (Allen et al., 2013). Systematisk observasjon vil kunne legge grunnlag for egen videreutvikling, både for erfarne og uerfarne lærere (Ertesvåg & Westergård, 2017). Kanskje spesielt for uerfarne lærere vil det kunne være nyttig å observere andre, hva har god effekt og hva har ikke, tips til undervisningsmetoder og mer. I tillegg til å observere andre lærere vil en god start kunne være kartlegging av elevene. Gjennom kartlegging vil en kunne legge grunnlaget for å forstå elevens utvikling og funksjonsnivå, samt hvordan en vil kunne påvirke elevens skolehverdag gjennom tiltak (Ogden, 2015, s. 32). I tillegg til kartlegging vil et grunnleggende tiltak være autoritative voksne, både på individ og systemnivå (Roland et al., 2016, s. 163).

6.3.2 Autoritative voksne



Baumrinds autoritative modell. Grafikk: Utdanningsforbundet, <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/arbeidsmiljo/vold-og-trusler-pa-jobben/barn-og-unge-med-atferd-som-utfordrer/> (hentet 02.02.22)

Relasjonsaksen her viser i hvilken grad en klarer skape god relasjon til elevene. Kontrollaksen viser til grad av kontroll. Høy grad av kontroll vil innebære en krevende lærer, med høye krav og forventninger til

elevene. Høy relasjonskvalitet og samtidig høy, men tilpasset grad av kontroll er den rollen som gir best resultater i følge teorien til Baumrind (1991). For å kunne finne en god balanse av kontroll og varme, vil det kunne kreve at læreren har kunnskap om disse stilene og teorien til Baumrind (1991), samt at en er bevisst sin egen utøvelse av oppdragerstil, og ens rolle overfor elevene i skolehverdagen (Roland, 2021, s. 21). For å kunne komme i posisjon til elevene, og kunne tilby dem lærerstøtte, vil det kunne være avgjørende at en er i stand til å ha en autoritativ voksenrolle. At læreren er i stand til å være en autoritativ lærer, og bygge gode lærer - elev relasjoner vil kunne ha betydning for elevene. På individnivå vil den autoritative voksenrollen handle om hvordan den enkelte voksne er i stand til å balansere relasjonsvarme og krav (Porter, 2014, s. 38-40; Roland et al., 2016, s. 164). I tillegg kan det, på systemnivå, legges vekt på at alle voksne i skolen bør være bevisste den autoritative voksenrollen og jobbe ut fra en felles forståelse om hvordan best mulig møte elevene.

En kan også se på konsekvenser av lærere som har de andre stilene. Den ettergivende lærer kan bety mindre læring for elevene, da de møter mindre krav og forventninger fra læreren. Dette kan resultere i klasserom som har utfordringer med disiplin og atferd, og da vil også læringstrykket gå ned i klassen (Roland, 2021, s. 23). Forsømmende lærerstil møter en forhåpentligvis sjelden i skolen. Den forsømmende, eller fraværende, voksenstilen med svak

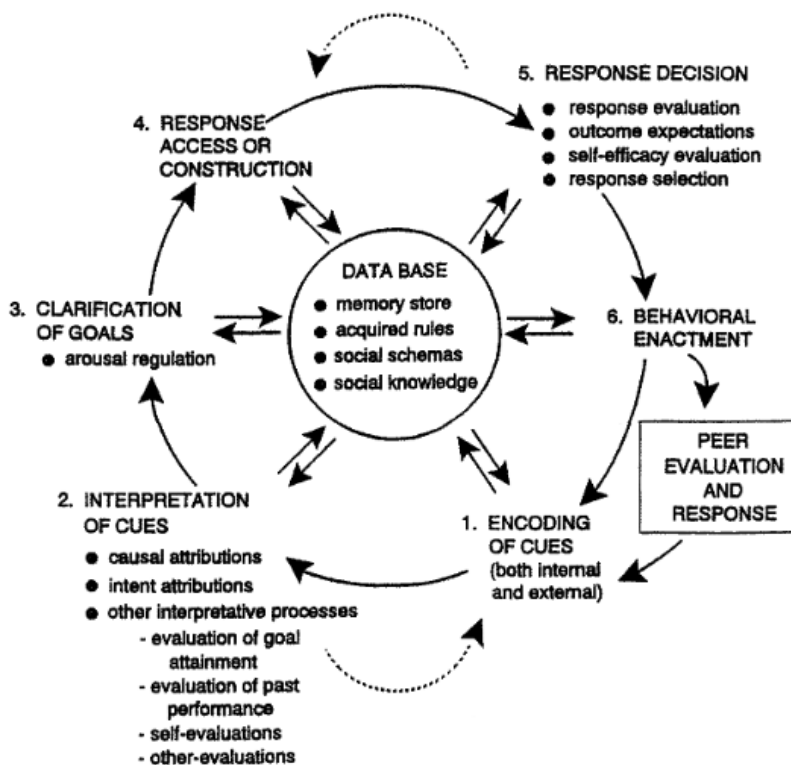
relasjonskvalitet kombinert med lave krav vil ikke være forenelig med lærerrollen. Den autoritære lærerstilen kan se bra ut utvendig, da denne stilen har høy kontroll på klassen. Det vil være en lærer med høy grad av kontroll og forventninger, men mindre varme og dårlige relasjoner med elevene, og det vil kunne skape et kjølig miljø i klassen (Roland, 2021, s. 23). Funn i denne oppgaven indikerer at forsømmende og autoritær voksenstil kan føre til mer aggresjon hos elevene. Elever med autoritative voksne kan derimot oppleve positive effekter på en rekke viktige områder, som sosial kompetanse, selvregulering, akademisk utbytte, forebygging av mobbing samt andre former av negativ atferd, beskriver Roland (2021, s. 21). Denne teorien om følgene av autoritative voksenstil støtter funn fra CIESL dataene presentert i denne oppgaven. En høy grad av relasjonskvalitet og opplevd støtte kan derfor fungere som beskyttelse for eleven og dempe reaktiv aggresjon, samtidig kan lav grad av relasjonskvalitet fungere som risiko for eleven og dermed øke faren for reaktiv aggresjon. Den autoritative voksne vil hele tiden bygge varme relasjoner med elevene, samtidig som de stiller krav og følger opp (Roland, 2021, s. 22). Når en har relasjonen i bunn vil det også være lettere for læreren å kunne stille krav og forventninger som er tilpasset eleven ferdighets- og modenhetsnivå, og dermed mindre grunn til frustrasjon og sinne hos eleven som kan forårsake reaktiv aggresjon. Den autoritative læreren vil ha god balanse mellom varme og krav, og er dermed bedre rustet til å vite hvilken, og hvor mye støtte elevene har behov for, samt hvordan den best kan tilbys.

6.3.3 «Banking time»

Om en har inntrykk av at eleven ikke opplever god støtte fra lærer, eller en opplever dårlig relasjon med eleven kan det være viktig å jobbe med relasjonen. En måte å gjøre dette på er gjennom «Banking time». Banking time kan beskrives som en måte å bygge relasjoner, og kan brukes av lærere sammen med elever. Dette kan igjen føre til at elevene opplever høyere grad av støtte fra lærer, noe funn i denne oppgaven indikerer har betydning for elevenes reaktive aggresjon. I Pianta (1999, s. 140) finner vi beskrivelse av hvordan Banking time kan gjennomføres, og presenteres kort her. Banking time bør gjennomføres regelmessig. Eleven bør få vite i forkant tiden som blir satt av, og at denne tiden skal eleven og den voksne bruke i lag på en aktivitet som er elevstyrt (Pianta, 1999, s. 140). For at Banking time skal fungere er det avgjørende at denne tiden ikke er avhengig av elevens oppførsel (Pianta, 1999, s. 141). Det vil innebære at selv om eleven ikke oppfører seg som

ønsket så blir ikke banking time tiden fjernet, som straff. Tiden skal heller ikke trues med å fjernes, og må heller ikke brukes som belønning (Pianta, 1999, s. 141). Om eleven bare får banking time etter dårlig oppførsel kan dette føre til mer dårlig oppførsel, og om eleven bare får tiden etter bra oppførsel kan en risikere at det blir lite banking time om eleven har atferds utfordringer. Banking time vil kunne være et middel for å jobbe for å minke negativ atferd, som reaktiv aggresjon, og derfor vil det fungere dårlig om en er avhengig av god atferd som å kunne ha denne tiden. I Banking time vil det være hensiktsmessig at læreren er positiv, og fokuserer på elevens styrker, samt forsøker å skape et mestringsfremmende miljø (Pianta, 1999, s. 141). Målet med Banking time er å skape positiv og god relasjon mellom lærer og elev, og kan fungere som en del av løsningen om relasjonen er utfordrende. Pianta (1999, s. 142) beskriver at Banking time kan brukes som en intervensjon, om relasjoner skal endres. Om en er flere voksne rundt en elev kan det være hensiktsmessig at den voksne med dårligst relasjonskvalitet gjennomfører Banking time. Banking time kan også gjennomføres med mindre grupper elever i klassen for å bedre relasjonen med flere elever samtidig. Dette kan gjennomføres ved at en gruppe og lærer bruker 10 min på aktivitet valgt av elevene (Pianta, 1999, s. 164). Slik kan en lærer klare gjennomføre banking time med flere elever i løpet av kort tid. Gjennom banking time kan elevene få god mulighet til å oppleve støtte fra læreren, og dermed forebygge eller minke reaktiv aggresjon.

6.3.4 Social Information Processing modellen



(Crick & Dodge, 1994)

Når elever reagerer med reaktiv aggresjon er dette atferd som må tas tak i. Aggresjon kan, som støttet av funn i oppgaven og teori, forbedres av om elevene opplever støtte av høy kvalitet fra lærere. Som vist i teoridelen kan elever med reaktivt aggresjonsmønster ofte feiltolke det som skjer, og derfor reagere med reaktiv aggresjon (Ertesvåg & Sølvik, 2020; Roland & Størksen, 2014). En konkret måte å tilby støtte om en opplever at en elev feiltolker er at lærer og elev går gjennom Social Information- Processing modellen (SIP modellen) som vedlagt over, utviklet av Kenneth Dodge (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Som vist i teoridelen kan elever med reaktiv aggresjon ofte tendere til å feiltolke det som skjer, og vil derfor kunne trenge hjelp av lærere til å tolke rett (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 101). Å jobbe med SIP modellen sammen med elever kan relateres til lærerstøttedomenene, og dermed forebygge eller redusere reaktiv aggresjon som funn i denne oppgaven indikere. At lærer viser emosjonell støtte vil, blant annet, innebære å vise forståelse overfor elevene (Hamre et al., 2013). Klasseromsorganisering vil bestå av blant annet regulering av atferd og forebygge negativt klima (Pianta et al., 2012) og læringsstøtte favner det å hjelpe elevene og gi dem tilbakemeldinger (Hamre et al., 2013).

SIP modellen kan forklares som en modell av en hjerne, som består av to nivå. Innerste nivå er «databasen», det vil inkludere hukommelsen, fortiden vår, minnebank; det vil si tidligere lagrede minner, sosiale skjema og kunnskap, samt regler som er lært (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Om en har mye gode minner i databasen vil en ha et godt utgangspunkt for å kunne tolke det som skjer. Grenser og normer i databasen vil også være ulike hos ulike elever, grenser og normer må læres. Sosiale skjema kan forklares som bilder som eleven aktiverer, eller som lærer aktiverer hos barnet (Crick & Dodge, 1994, s. 80). Eksempel på skjema kan være at eleven har et skjema som tilsier at læreren liker en, eller at når læreren kommer inn i klasserommet så vet eleven omtrent hva en har lov til eller ikke. Det vil være lærerne sitt ansvar for å legge til rette for at dette skjemaet skal bli positivt (Ertesvåg & Sølvik, 2020; Pianta, 1999).

Den ytterste sirkelen i SIP modellen er det som skjer her og nå, og det som kan føre til atferd (positiv og negativ atferd). På nummer 1 og 2 skjer avkoding og tolking av signaler, deretter er nummer 3 klargjøring av mål og nummer 4 konstruksjon av responser (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Nummer 4 og 5 handler om avansert tenkning, før en kommer til nummer 6 som er selve handlingen eller atferden (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Det er på bakgrunn av punktene 1-5 at handlingen utøves. Elever som bruker proaktiv aggresjon, vil antagelig være i stand til avansert tenkning og vil være aktive på nummer 4 og 5. Elever med reaktiv aggresjon derimot vil antagelig ofte handle hoppe fra nummer 1-2 og direkte til handlingen (Roland & Størksen, 2014). Fra blant annet Roland og Størksen (2014) kan vi se at reaktiv aggresjon antagelig ikke vil være preget av avansert tenkning og planlegging av mål.

Ved bruk av SIP modellen kan lærere og elever bli bevisst på at fortiden aktiveres i møte med nåtid, og nåtiden kan bli påvirket av fortiden. Databasen inneholder minner, normer, skjemaer og lært sosial kompetanse som igjen vil påvirke personen frem til atferden utføres. I et klasserom med 25 elever og 1 lærer vil det være 26 SIP -modeller som aktiveres, og det kan skje mye i interaksjonen mellom dem, det vil derfor kunne være nyttig å være dette bevisst, for å kunne tilby sine elever støtte av høy kvalitet og for å jobbe forebyggende mot reaktiv aggresjon.

6.3.5 Sosial kompetanse

Som vist er sosial kompetanse også en del av databasen i SIP modellen. Mangel på sosial kompetanse kan ofte være en del av forklaringen når en møter elever med atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 26), det kan derfor være nyttig for elever med reaktiv aggresjonsproblematikk å få støtte fra lærer gjennom å jobbe med sosial kompetansetrening. Sosial kompetanse må læres, og det læres gjennom å observere andre, praktisere og øve på ferdighetene og på tilbakemeldinger fra andre (Ogden, 2015, s. 247). På samme måte som en lærer skolefag, kan sosial kompetanse bli forbedret av øving, beskriver Gundersen (2014, s. 4) og sosial kompetanse kan jobbes med sammen med lærere. Lærere som tilbyr støtte av høy kvalitet vil være lydhøre overfor sosiale behov og tilby tilrettelegging om nødvendig (emosjonell støtte (Pianta et al., 2012)), tilby elevene effektive metoder for ønsket atferd (klasseromsorganisering (Pianta et al., 2012)) og hjelpe dem å løse problemer og gi tilbakemeldinger (læringsstøtte (Pianta et al., 2012)). På denne måten kan det jobbes med forbedring av elevers sosiale ferdigheter, og gjennom denne støtten indikerer funn i oppgaven at dette vil føre til mindre rapportering av reaktiv aggresjon. For elever med reaktiv aggresjonsproblematikk kan det være spesielt nyttig å jobbe med selvregulering (Ogden, 2015, s. 232-233) og sinnekontrolltrening (Moynahan et al., 2005, s. 92). Om eleven ikke har god evne til selvregulering, og evne til å kontrollere sinnet sitt, vil dette kunne få konsekvenser, både faglig og sosialt for eleven. I tillegg vil det kunne påvirke skolehverdagen for de andre elevene og læreren. Derfor er det viktig at lærere jobber med denne ferdigheten sammen med elever som trenger det.

6.4 Avsluttende refleksjoner

Presentert teori har vist betydningen av lærer – elev relasjonen, i denne oppgaven definert som opplevd støtte fra lærer til elever gjennom TTI rammeverket, og lærerstøttens betydning for elevers reaktive aggresjon. Problemstillingen var «Hvordan er sammenhengen mellom elevers rapportering av reaktiv aggresjon og rapportert opplevd lærerstøtte?» Funns i analysene av CIESL dataene har støttet antagelsen om at opplevd støtte fra lærer har negativ sammenheng med elevers reaktive aggresjon, og indikerer gjennom resultat fra analysene at opplevd læringsstøtte er det domenet som har mest betydning for elevers rapportering av reaktiv aggresjon.

Ut fra resultatene vist i denne oppgaven har det blitt tydelig hvor kompleks og omfattende relasjonen mellom lærer og elev faktisk er. Det er som vist mange faktorer som påvirker skolehverdagen for elevene, og det er derfor annen relevant teori, og andre relevante variabler som kunne vært en del av oppgaven, som eksempelvis elev - elev relasjoner, krenkelse og mobbing, elever med utfordringer, mestringstro, motivasjon, engasjement, kompetanseutvikling i skolen. På grunn av tilgjengelig data, og rammene til denne oppgaven, er teori og forskning, blitt avgrenset til det som opplevdes å best mulig kunne belyse valgt problemstilling.

Samlet kan en, på bakgrunn av funn i denne oppgaven, presentert teori og tidligere forskning, anta at opplevd støtte fra lærer har betydning for elevs reaktive aggresjon, men samtidig at disse faktorene er en del av et større system rundt elevene. I tillegg antyder resultatene i oppgaven at kontrollvariablene kjønn og SES påvirker relasjonen mellom opplevd støtte og reaktiv aggresjon. Kontrollvariablene vil også være deler av systemet og det er derfor ikke uventet at disse også har påvirkningskraft.

6.5 Videre forskning

Som nevnt over er datasettet benyttet i denne oppgaven en del av en større studie, og denne oppgaven har bare sett på data fra innsamlingspunkt 1, altså før intervensjonen var satt i gang. Med dette i tankene kunne det derfor vært interessant å sett på analyser fra senere innhentet data, fra da intervensjon var i gang og etter den var avsluttet. Det vil da kunne være forventet at en ville sett en endring i elevbesvarelsene, og at en da ville kunne få andre resultater enn de som kom frem i denne oppgaven. Siden intervensjonen satte søkelys på klasseledelse og læreres interaksjoner med elevene ville det vært interessant å se på intervensjonens betydning for elevs rapportering av reaktiv aggresjon etter den var avsluttet.

Denne oppgaven har benyttet kvantitativ metode. For å videre kunne belyse temaet kunne det vært interessant å ha gjennomført en kvalitativ studie i tillegg. Der man gjennom intervjuer med elevene kunne fått innsikt og mer inngående kunnskap i hva opplevd støtte betyr for dem, og deres tanker og erfaringer rundt reaktiv aggresjon. For å kunne fått ett

godt nok datagrunnlag her måtte en ha inkludert en stor mengde elevinformasjon, og det opplevdes ikke realistisk gjennomførbart i rammene gitt til denne oppgaven.

Betydelig del av forskningen i denne oppgaven er hentet fra internasjonale forskere, da det var begrenset forskning tilgjengelig fra norsk kontekst. På bakgrunn av dette kan det være av betydning at disse fenomenene blir videre forsket på i norsk skole, da norsk og internasjonal skolekontekst vil kunne ha store forskjeller.

7 Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 436-438. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00075828>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psych Rev*, 42(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Ansari, A., Hofkens, T. L. & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of applied developmental psychology*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Antonius, R. (2003). *Interpreting Quantitative Data with SPSS*. SAGE Publications Ltd.
- Aronson, E. & Aronson, J. M. (2011). *The social animal* (11th ed. utg.). Worth Publ.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Red.), *The Encyclopedia on Adolescence* (s. 746-758). Garland Publishing.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- Bengt, O. M. & David, K. (2011). A Comparison of Some Methodologies for the Factor Analysis of Non-Normal Likert Variables: A Note on the Size of the Model.
- Berkowitz, L. (1993). PAIN AND AGGRESSION - SOME FINDINGS AND IMPLICATIONS. *Motivation and emotion*, 17(3), 277-293. <https://doi.org/10.1007/BF00992223>
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian journal of educational research*, 54(6), 519-533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt* (2 utgåve. utg.). Universitetsforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utgave. utg., s. 97-124). Fagbokforlaget.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2015). Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children. *J Abnorm Child Psychol*, 44(1), 7-17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2 opplag 2018. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed. utg.). Laurence Erlbaum.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T. & Pérez-Edgar, K. (2011). The Role of Classroom Quality in Ameliorating the Academic and Social Risks Associated With Difficult

- Temperament. *School psychology quarterly*, 26(2), 175-188.
<https://doi.org/10.1037/a0023042>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian journal of educational research*, 57(2), 217-225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.002>
- Ertesvåg, S. K. & Havik, T. (2021). Students' Proactive Aggressiveness, Mental Health Problems and Perceived Classroom Interaction. *Scandinavian journal of educational research*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650822>
- Ertesvåg, S. K., Sammons, P. & Blossing, U. (2021). Integrating data in a complex mixed-methods classroom interaction study. *British educational research journal*, 47(3), 654-673. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3678>
- Ertesvåg, S. K. & Sølvi, R. M. (2020). Leiarskap og interaksjonar i klasserommet. I S. K. Ertesvåg & R. M. Sølvi (Red.), *Ledelse i klasserommet : undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utgave. utg., s. 13-29). Cappelen Damm akademisk.
- Ertesvåg, S. K. & Westergård, E. (2017). Observert klasseromsinteraksjon som grunnlag for profesjonell utvikling. *Psykologi i kommunene, Nr 6, 2017(Nr 6)*. <https://psykisk-kommune.no/observert-klasseromsinteraksjon-som-grunnlag-for-profesjonell-utvikling/19.22>
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister* (2 utgave, 1 opplag. utg.). Cappelen Damm AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Gundersen, K., K. (2014). Social Emotional Competence – too much or too little. *The international journal of emotional education*, 6(1), 4-13. <https://www-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/1526112370?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=136945>
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H. & Pianta, R. C. (2015). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *J Early Adolesc*, 35(5-6), 651-680.
<https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Dev*, 72(2), 625-638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. Teaching through Interactions. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Havik, T. & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>

- Heatly, M. C. & Votruba-Drzal, E. (2017). Parent- and Teacher-Child Relationships and Engagement at School Entry: Mediating, Interactive, and Transactional Associations Across Contexts. *Dev Psychol*, 53(6), 1042-1062. <https://doi.org/10.1037/dev0000310>
- Helsedirektoratet. (2017, 11.07.2017). 3.3. *Betydningen av psykisk helse i skolen*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen?fbclid=IwAR3t0ISmNfvhHwQX2Kdho1W8tQnlakGOI7E_ISwTZcvmugqWgclNfkULi4
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects. *Journal of school psychology*, 40(6), 485-492. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00125-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00125-5)
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *Elem Sch J*, 112(1), 38-60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- Kleven, T. A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 85-102).
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research papers in education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Dev*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Lerang, M. S. (2021). *Instructional support in Norwegian classrooms : a multi-method and multi-informant approach* [PhD thesis UiS (trykt utgave). Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, University of Stavanger]. Stavanger.
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K. & Virtanen, T. (2021). Patterns of teachers' instructional support quality and the association with job satisfaction and collegial collaboration. *Educational Psychology*, 41(10), 1300-1318. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1988519>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L. & Crosby, D. A. (2017). A Closer Look at Teacher-Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child & youth care forum*, 47(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon Mestring Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=49372>
- Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (2005). Grunnlaget for å velge ART som metode. I K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen : aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak* (s. 75-102). Universitetsforl.
- NESH, D. N. f. k. (2016, 04.2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oktan Oslo AS. Hentet 12.12.21 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=2>
- Nurmi, J.-E., Silinskas, G., Kiuru, N., Pakarinen, E., Turunen, T., Siekkinen, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. (2018). A child's psychological adjustment impacts teachers' instructional support and affective response. *European journal of psychology of education*, 33(4), 629-648. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0337-x>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). (Kapittel 1). Kunnskapsdepartementet.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th edition. utg.). Open University Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Porter, L. (2014). *Behaviour in schools : [theory and practice for teachers]* (3rd edition. utg.). Open University Press.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Roland, P. (2018). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. s. 473-487). Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. & Størksen, I. (2014). Tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd. I E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen* (1. utg., Bd. 160) (Være sammen : kompetanseløft i barnehagen : rapport fra evalueringen av deltakernes vurderinger, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være Sammen implementeringsåret 2011-2012). Være Sammen AS & IdeHospitalet AS.

- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Saft, E. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children. *School psychology quarterly*, 16(2), 125-141. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Solheim, K., Ertesvåg, S. K. & Dalhaug Berg, G. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19(4), 511-538. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9333-4>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y. & Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of Teacher-Student Relationships: Stability and Change Across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Dev*, 83(4), 1180-1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Størksen, I. (2014). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (s. 204-219). Fagbokforl.
- Sølvik, R. M. & Glenna, A. E. H. (2021). Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: An observation study in Norwegian classrooms. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8>
- Sølvik, R. M. & Roland, P. (2022). Teachers' and principals' diverse experiences expand the understanding of how to lead collective professional learning among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021295>
- Tharaldsen, K. B. & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. s. 73-95). Fagbokforlaget.
- Udir. (2020a, 09.11.2020). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 23.11.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Udir. (2020b, 13.06.2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet 09.12.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153831>
- Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. & Nurmi, J. E. (2018). A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System–Secondary in the Finnish School Context. *The Journal of early adolescence*, 38(6), 849-880. <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2020). Komplekse klasseromsprosesser - et begrepsapparat for treffsikker beskrivelse av klasserommet. I S. K. Ertesvåg & R. M. Sølvik (Red.), *Ledelse i klasserommet : undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utgave. utg., s. 35-58). Cappelen Damm akademisk.
- Vaaland, G. S., Idsøe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian journal of educational research*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539850>

- Westergård, E., Ertesvåg, S. K. & Rafaelsen, F. (2019). A Preliminary Validity of the Classroom Assessment Scoring System in Norwegian Lower-Secondary Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 63(4), 566-584.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-Student Relationships and Classroom Management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2. utg. utg., s. 363- 386). Routledge.