



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET
MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Guro Storhaug

Guro Storhaug.....
(signatur forfatter)

Veileder: Pål Roland

Tittel på hovedoppgaven: *"Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?"*

Engelsk tittel: *"How do teachers handle students with an early year aggressive behaviour?"*

Emneord:

Aggresjon, håndtering, tidlig innsats,
Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), og det
autoritative lærerperspektivet.

Sidetall: 78
+ vedlegg: 5

Stavanger, 25.05.2009

Forord

Med denne masteroppgaven har jeg fullført to krevende, men innholdsrike år på masterstudiet i spesialpedagogikk, ved Universitetet i Stavanger. Allerede da jeg begynte på barnevernspedagogutdanningen i 2004 var målet å søke videre på masterstudiet. Nå har jeg klart det, og fem år på skolebenken er gjennomført. Arbeidet med denne oppgaven har bydd på både spennende og frustrerende utfordringer, og jeg har virkelig fått en smakebit av hvordan det er å innta forskerrollen. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått et innblikk i en veldig spennende og aktuell tematikk, nemlig barn som i tidlig alder har utviklet et aggressivt atferdsmønster.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til de hjelpfulle informantene mine som tok seg tid i en travel arbeidsdag til å delta på intervjuene. Uten dere hadde jeg ikke fått den viktige informasjonen som ligger til grunn for denne studien. Tusen takk!

Samtidig vil jeg takke min veileder Pål Roland, ved Senter for atferdsforskning, som har gitt meg verdifulle og konstruktive tilbakemeldinger gjennom arbeidsprosessen.

Jeg vil også takke mine foreldre for oppmuntrende ord på veien, og for korrekturlesing før innleveringen av oppgaven.

Tilslutt, takk til Jan, for at du alltid har tro på meg!

Stavanger, 25.05.2009

Guro Storhaug

Guro Storhaug

Sammendrag

Tradisjonelt sett har en gjerne rettet fokuset på de eldre elevene i forhold til aggressiv atferd. Samtidig er det et faktum at det også blant yngre barn forekommer aggresjon (Tremblay, Hartup, & Archer, 2005). Mye tyder på at også lærere på de laveste trinnene står overfor komplekse utfordringer på området (P. Roland, Fandrem, Størksen, & Løge, 2007). Fokuset på tidlig innsats blir derfor svært viktig i arbeidet med denne elevgruppen (Farrington & Loeber, 1998; Loeber & Farrington, 2001). Stortingsmelding nr. 16 "...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring" (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007), og dens visjon om tidlig innsats står sentralt i oppgavens fremstilling.

Jeg har tatt utgangspunkt i aggresjonsperspektivet, distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2004; Dodge, 1991; E Roland & Idsøe, 2001), og fokusering av det autoritative perspektivet (Nordahl, 2002; E Roland, 2007). Det autoritative lærerperspektivet er trukket inn, da forskning tyder på at denne klasselederstilen er mest hensiktsmessig i forhold til håndtering av aggressive elever. Videre har jeg sett på hvordan en gruppe pedagoger håndterer elever som i tidlig alder viser et aggressivt atferdsmønster, og deres kompetanse i forhold til denne elevgruppen. Hvordan pedagogene forstår aggresjonsbegrepet har videre stor betydning for deres tilnærming til problemfeltet (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2004; Dodge, 1991). Studien har følgende problemstilling: *"Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?"*.

Studien har hatt en kvalitativ forskningstilnærming. Det er benyttet et relativt strukturert intervju som instrument for innhenting av data (Kvale, 1997). Utvalget besto av fire pedagoger, med minimum høyskoleutdanning, fordelt på tre grunnskoler. Det kan se ut til at informantene hadde en god praktisk tilnærming til aggresjonsproblematikken, men en manglende teoretisk forståelse av aggresjonsbegrepet, og distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Uklar teoriforståelse kan tenkes å gi uklar håndtering. Det kan derfor være et behov for en kompetanseheving i forhold til dette. I forbindelse med det autoritative perspektivet så det ut til at pedagogene i stor grad så sammenhengen mellom relasjonsbygging og grensesetting. De prøvde etter beste evne å skape en fin balansegang mellom de to faktorene. Allikevel viser funnene at det til tider var en manglende felles forståelse blant de ansatte i forhold til de to begrepene. Dette kan problematiseres da det er mest hensiktsmessig for elevene å oppleve en voksengruppe som i størst mulig grad arbeider ut ifra et sett felles verdier og forståelsesrammer (Nordahl, 2002; Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2003; P. Roland, 2006). Samtidig var det liten kunnskap rundt Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Dette tyder på at skolene i større grad må tilrettelegge for en større bevissthet blant de ansatte, slik at prinsippene i stortingsmeldingen, og visjonen om tidlig innsats, får et bredere fokus i skolehverdagen. Dette er helt nødvendig hvis pedagogene skal være i stand til å skape mest mulig konstruktive tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig.

Nøkkelord: Aggresjon, håndtering, tidlig innsats, Stortingsmelding nr. 16 og det autoritative perspektivet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Studiens formål.....	2
1.3	Problemstilling.....	2
1.4	Oppgavens struktur.....	2
2	Teori.....	4
2.1	Definering av aggresjonsbegrepet.....	4
2.2	Definering av reaktiv og proaktiv aggresjon	5
2.2.1	Reaktiv aggresjon	5
2.2.2	Proaktiv aggresjon.....	7
2.3	Mulige årsaker til utvikling av aggresjon	8
2.3.1	Mulige årsaker til utvikling av reaktiv aggresjon.....	9
2.3.2	Mulige årsaker til utvikling av proaktiv aggresjon.....	11
2.4	Håndtering av aggresjon.....	13
2.4.1	Det autoritative lærerperspektivet	15
2.4.2	Håndtering av elever som utøver reaktiv aggresjon	17
2.4.3	Håndtering av elever som utøver proaktiv aggresjon.....	20
2.5	Viktigheten av fokus på tidlig innsats i skolen.....	22
3	Metode	27
3.1	Beskrivelse av forskningsmetode	27
3.2	Valg av instrument	29
3.3	Gjennomføring av intervju og bearbeiding av materialet.....	32
3.3.1	Utvalg	32
3.3.2	Intervjuguide.....	33
3.3.3	Innsamling av data.....	34
3.3.4	Bearbeiding og tolkning av data.....	36
3.3.5	Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	38
3.3.6	Mulige feilkilder	42
3.3.7	Etiske utfordringer rundt undersøkelsen	43
4	Presentasjon og drøfting av empiriske data.....	46
4.1	Begrepet aggresjon og forståelsen av dette	46
4.1.1	Aggresjonsbegrepet	46
4.1.2	Skillet mellom reaktiv og proaktiv aggresjon	47

4.1.3	Mulige årsaksforklaringer til utvikling av aggresjon i tidlig alder.....	48
4.1.4	Egen kompetanse i forhold til aggresjon som atferd.....	50
4.1.5	Opplevelse av kompetanse i forhold til aggresjon og håndtering av dette gjennom egen utdanning.....	52
4.2	Håndtering av elever som viser aggressiv atferd i tidlig alder.....	52
4.2.1	Skolens arbeid i forhold til å sette i gang tiltak på elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd.....	52
4.2.2	Tiltak som benyttes i forhold til elever med reaktiv aggresjon.....	54
4.2.3	Tiltak som benyttes i forhold til elever med proaktiv aggresjon.....	55
4.2.4	Opplevelsen av om de tiltak som settes i gang er gode nok i forhold til elevene med aggressiv atferd i 1.klasse.....	57
4.2.5	Hvilken aggresjonstype – reaktiv eller proaktiv – informantene ser mest i tidlig alder.....	57
4.2.6	Hvilken aggresjonstype – reaktiv eller proaktiv – informantene finner det mest utfordrende å arbeide med.....	58
4.2.7	Opplevelse av hvordan skolen ivaretar ens egen sikkerhet i forhold til håndtering av elever med aggressiv atferd.....	59
4.3	Fokus på tidlig innstas i skolen.....	60
4.3.1	Kjennskap til Stortingsmelding nr. 16 (...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring).....	60
4.3.2	Skolebaserte tiltak i forhold til håndtering av elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd.....	61
4.3.3	Skolens rutiner for samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, i situasjoner der det er snakk om barn med aggressiv atferd.....	62
4.3.4	Skolens rutiner for foreldresamarbeid i situasjoner der det er snakk om barn med aggressiv atferd.....	64
4.3.5	Skolens tilretteleggelse for å øke kompetansen blant ansatte i forhold til aggresjon i tidlig alder.....	65
4.3.6	Opplevelse av egen kompetanse i forhold til barn med aggressiv atferd i tidlig alder.....	66
4.4	Tidlig innsats og det autoritative lærerperspektivet.....	67
4.4.1	Hva informantene legger i begrepet god grensesetting.....	67
4.4.2	Betydningen av det å skape gode relasjoner til elevene, og hvilke faktorer som er viktige i dette arbeidet.....	68
4.4.3	Informantenes arbeid med relasjonsbygging i forhold til elever med aggressiv atferd i 1. klasse.....	70
4.4.4	Informantenes arbeid med grensesetting i forhold til elever med aggressiv atferd i 1. klasse.....	71
4.4.5	Sammenheng mellom det å bygge relasjoner og samtidig sette grenser.....	72
4.4.6	Opplevelsen av en felles forståelse blant kollegaene i forhold til begrepene...	73

5	Konklusjon	75
5.1	Begrepet aggresjon og forståelsen av dette	75
5.2	Begrepet aggresjon og forståelsen av dette	76
5.3	Fokus på tidlig innsats i skolen.....	76
5.4	Tidlig innsats og det autoritative lærerperspektivet	77
5.5	Videre forskning	77

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

I de senere årene har det blitt et stadig større fokus på viktigheten av tidlig innsats i forhold til elever med ulike psykososiale vansker. Dette er en gruppe som omfavner mange ulike problemer. I min masteroppgave retter jeg fokus mot en del av denne gruppen, de utagerende barna. Utagerende atferd kommer gjerne til uttrykk gjennom opposisjon og aggressiv atferd (Gimpel & Holland, 2003). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i aggresjonsperspektivet og elever som utøver aggressiv atferd i tidlig alder. Jeg ønsker å undersøke hvordan pedagoger arbeider med håndteringen av elever med aggressiv atferd, på bakgrunn av tanken om tidlig innsats. Jeg vil se nærmere på pedagogens håndtering av, og kompetanse i forhold til aggresjon og elever med aggressiv atferd. Jeg vil også trekke inn det autoritative lærerperspektivet, og se hvordan denne klasselederstilen kan fungere i forhold til håndtering av aggressive elever (Nordahl, 2002; E Roland, 2007).

Opp igjennom årene har det i stor grad rådet en "vent og se"- holdning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) i forhold til barn med ulike vansker. Med tanke på den økende forståelsen for viktigheten av tidlig innsats i forhold til elever med ulike vansker, ønsker jeg å undersøke hva lærere selv gjør og kan i forhold til denne tematikken. Med tanke på hvor viktig det er at disse elevene allerede ved skolestart, og helst i barnehagealder, kommer inn i et system som tar deres vansker på alvor, finner jeg det interessant å høre fra ulike pedagoger hvordan de tilnærmer seg denne gruppen elever, og aggresjonsproblematikken i seg selv. Samtidig finner jeg det viktig at disse stemmene blir hørt, for å få et innblikk i hvordan kompetansen til de som skal jobbe med disse elevene faktisk er. En forutsetning for at en skal få til gode, konstruktive tiltak og arbeidsmetoder er nettopp at en har en solid og stødig kompetanse i bunn (Berkowitz, 1993). Det sier seg selv at det blir vanskelig å legge til rette for de aggressive elevene dersom en ikke har en grunnleggende kunnskap om dem. En slik studie kan kanskje være med på å gi lærerne et større innblikk i egen kompetanse og gi grunnlag for refleksjoner rundt egen praksis. Fremtredende forskere som Loeber og Farrington (2001) framhever prinsippet: "Never too early". Dette prinsippet er i tråd med selve grunntanken bak denne oppgaven, viktigheten av å sette i gang tiltak så tidlig som mulig hos barn med et aggressivt atferdsmønster.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å få et innblikk i pedagogers håndtering og kunnskap rundt elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd. Jeg ønsker å undersøke hvor mye enkelte grunnskoler fokuserer på Stortingsmelding nr. 16 - ”...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring” – sin klare tale, om viktigheten av tidlig innsats. Funnene i studien kan være en hjelp til å se seg selv fra et annet ståsted, og kanskje føre til konstruktive refleksjoner for informantene, og meg selv som forsker. Funnene kan skape en større bevissthet rundt egen praksis. Her blir det som forsker viktig å være ydmyk og ikke bli belærende dersom informantene ikke besitter den ”ønskelige” kompetansen, men heller la studien bli en mulighet for å endre, og kanskje tenke nytt, i forhold til tilnærmingen av elever som i tidlig alder viser tegn på et aggressivt atferdsmønster. Gjennom intervjuer med 4 pedagoger som arbeider med elever på 1. trinn får jeg en mulighet til å se det fra deres perspektiv, og få en bedre forståelse for de utfordringene de møter i sitt arbeid. Det er tross alt de som sitter på det enorme ansvaret for å sikre en tilpasset opplæring for alle elever.

1.3 Problemstilling

Studien har blitt gjennomført med følgende forskningsspørsmål:

”Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?”

Gjennom innhenting av empiri har funnene blitt tolket opp mot problemstillingen, og den teoretiske plattformen som ligger til grunn for oppgaven. Teorien som er brukt i oppgaven presenteres i sin helhet i kapittel 2.

1.4 Oppgavens struktur

Gjennom en relativt strukturert oppbygning av oppgaven har jeg forsøkt å få mest mulig flyt i framstillingen. Innholdet består av en teoridel, en metodedel og avsluttes med en resultatdel der jeg presenterer og drøfter empiriske funn.

Ulike teorier om aggresjon står sentralt i min oppgave. Hvordan en tilnærmer seg problematikken vil spille en viktig rolle i forhold til hvordan en arbeider med dette (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2004; Dodge, 1991). Det finnes ulike forståelser i forhold til begrepet aggresjon. Jeg vil i oppgaven først presentere begrepet aggresjon på et generelt plan,

før jeg velger å dele det inn i henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon. Dette er en inndeling som mange mener er en nødvendighet for å forstå den aggressive elevens atferd og hvordan en som lærer skal håndtere dette (Dodge, 1991). Videre vil jeg se på mulige årsaksforklaringer til hvorfor enkelte barn utvikler et aggressivt atferdsmønster. Det er viktig å få et helhetlig bilde av barnet for bedre å være i stand til å forstå de handlingene han eller hun utfører (Aronson, 2004; Bandura, 1973; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; P. Roland, 2006; Tremblay, Hartup, & Archer, 2005). Det er viktig å forstå barnets atferd, da reaktiv og proaktiv aggresjon har ulike årsaksforklaringer, og dermed krever ulik tilnærming (Dodge, 1991; P. Roland, 2006). Samtidig er det viktig å skape en forståelse av *hvordan* en kan tilnærme seg denne gruppen elever, og ikke bare finne ut *hva* de gjør. Også her benytter jeg distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Jeg vil også presentere det autoritative lærerperspektivet for å få en forståelse av hvordan en som lærer kan tilnærme seg denne gruppen elever (Nordahl, 2002; E Roland, 2007). Dette perspektivet er noe alle lærere burde strekke seg etter, for å få til en god klassestruktur og trygge relasjoner til hver enkelte elev.

I denne oppgaven ligger som nevnt fokuset mitt i forhold til elever som viser aggressiv atferd i tidlig alder. For denne gruppen elever blir det svært viktig å komme i gang med tidlig systematisk arbeid for å skape best mulige forutsetninger for elevene videre i livet, både på og utenfor skolens arena. Dette presenteres i avsnitt 2.5 – ”viktigheten av fokus på tidlig innsats i skolen”. I oppgavens metodedel presenterer jeg valg av metode og instrument, henholdsvis kvalitativ forskningsmetode og intervju som instrument. Deretter beskriver jeg fremgangsmåten jeg brukte for å innhente de empiriske dataene, før jeg ser på etiske utfordringer rundt det å utføre et slikt forskningsprosjekt. Dette beskrives ytterligere i kapittel 3. I resultatdelen av oppgaven beskriver jeg de empiriske funnene jeg har hentet inn gjennom intervju med fire pedagoger som arbeider med de yngste elevene på skolen. Funnene blir tolket opp mot de teoretiske rammene som er lagt i kapittel 2. Avslutningsvis presenteres en konklusjon med oppsummering av funnene og forslag til videre forskning.

2 Teori

2.1 Definerings av aggresjonsbegrepet

Aggresjon kan defineres som en atferd der hensikten er å skade andre fysisk eller psykologisk, eller bevisst ødelegge ting eller eiendom (Zigler et al., 1992 i Atkinson, Bem, & Noland-Hoeksma, 2000). Anderson og Bushman (2002) påpeker at menneskelig aggresjon er enhver atferd mot andre, der selve målet med atferden er å skade på en eller annen måte. I tillegg til dette må personen som utfører den aggressive handlingen, i følge Anderson og Bushman (ibid.), være overbevist om at den atferden de utfører faktisk vil være skadende eller ødeleggende for offeret. Det vil si at skader som skjer på grunn av uhell ikke kan bli sett på som aggressive, nettopp fordi det ikke var bevisst gjort fra den som utførte handlingen. Det ser ut til at det blant sentrale forskere innenfor feltet er en enighet om at intensjonen er noe som står helt sentralt i forståelsen av aggresjonsbegrepet. Dette kommer klart fram i Aronson (2004) sin definisjon på aggresjon: *"Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression... The important thing is the intention"* (Aronson, 2004, s. 202).

Ulike studier antyder at aggresjon hos mennesker i stor grad er tillært. Bandura (1973) har gjort en rekke studier i forhold til aggresjon som tyder på at det å se modeller som handler aggressivt fører til aggresjon hos både barn og voksne. Samtidig er det klart at biologiske aspekter kan spille inn på hvordan en takler ulike situasjoner. Allikevel viser Bandura (1977) sine studier at selv om en blir frustrert, vil hvordan en er vant til å reagere på frustrasjon påvirke personens reaksjonsmåte. Dette vil i stor grad være formet av personens tidligere erfaringer om hvordan det er mest hensiktsmessig å vise sin frustrasjon på. Disse funnene viser tydelig hvor viktig det er at en setter i gang tiltak som kan være med å endre barnets atferd, og skape mer positive handlingsalternativer hos elever som i tidlig alder viser tegn på et aggressivt atferdsmønster. Dersom et barn allerede har tillagt seg erfaringer om at det er hensiktsmessig å opptre aggressivt er det viktig at en som kompetent voksen finner strategier som kan bryte med disse atferdsmønstrene.

Mens aggresjon altså kan betegnes som den handlingen en utfører, er sinne en følelsesmessige reaksjon en som person opplever (Aronson, 2004; Berkowitz, 1993). Mange vil kanskje tenke at aggresjon og sinne er to sider av samme sak. Riktignok kan de henge tett sammen, men en person kan oppleve å være sint uten å være aggressiv, mens en i andre tilfeller uttrykker

aggresjon uten at det ligger et sinne som en utløsende årsak til den aggressive handlingen. Som individer er vi svært ulike og en takler og opplever ulike situasjoner på forskjellige måter. Selv om en har konkrete definisjoner på begreper som sinne og aggresjon er det derfor viktig å være bevisst på individet bak atferden, for å unngå en for snever forståelse av aggresjonsperspektivet.

Todd Little et al. (Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003) beskriver i sin artikkel viktigheten av å skille faktorer som ”hvorfors” fra faktorer som ”hva” når en skal forstå aggresjonen og dens fremtreden. Gjennom en slik forståelse får en i følge forfatterne en mulighet til å skille mellom form og funksjon, slik at disse effektene kan bli tolket grundig hver for seg. Dersom en foretar denne form for empirisk tilnærming vil en stå sterkere i forhold til å forstå årsakene til og konsekvensene av aggressiv atferd (ibid.).

De ovennevnte definisjonene, som ligger til grunn for min forståelse av aggresjon, og bruken av aggresjonsbegrepet videre i oppgaven er altså at aggresjon må forstås som en negativ handling med en klar intensjon eller hensikt bak utførelsen av handlingen.

2.2 Definerings av reaktiv og proaktiv aggresjon

Jeg har, som nevnt innledningsvis, valgt å dele aggresjonsbegrepet inn i henholdsvis *reaktiv* og *proaktiv* aggresjon. I følge Roland og Idsøe (2001) kan en skille reaktiv og proaktiv aggresjon ved hjelp av to hovedfaktorer: 1) den sosiale hendelsen som fremkaller atferden, og 2) følelsene som er til stede hos den aggressive.

2.2.1 Reaktiv aggresjon

En av teoretikerne som var tidlig ute med denne inndelingen av aggresjonsbegrepet var Dodge (1991). Han ser på reaktiv aggresjon som en stabil tendens til å bli sint i møtet med frustrasjoner eller provokasjoner. Dette sinnet får da gjerne utløp i form av negative handlinger (Dodge, 1991; Michaelsen, 2008).

Barn og unge med reaktiv aggresjonsproblematikk har en tendens til å feiltolke eller å overtolke en annens signaler negativt eller fiendtlig (Anderson & Bushman, 2002; Dodge, 1991). Denne typen aggresjon skjer gjerne eksplosivt, som en spontan reaksjon hos personen. Disse barna kan ofte se ut til å være ”ute av kontroll”. Atferden knyttes ofte opp mot sinne,

frykt og hyperaktivitet i forhold til stimuli som oppleves truende for den personen det gjelder (ibid.). Lazarus (1991) har satt opp følgende tre punkter for å kunne analysere hvordan en person med reaktiv aggresjonsatferd reagerer; frustrasjon, sinne og angrep. Dersom elevens frustrasjon ofte ender i et sinne og et angrep, samtidig som dette skjer innenfor korte tidsrammer er det ofte typiske tegn for en elev med et reaktivt aggresjonsmønster. Aggresjonen skjer altså hurtig. Aggressiviteten styres av en opplevd provokasjon, om den er reell eller ikke kan variere. Eleven kjenner dermed på en stor frustrasjon og jo større grad av frustrasjon som får komme til utløp, jo mer kollapser den kognitive tenkningen som gjør at han eller hun i stedet kan handle rasjonelt. Dette er et typisk trekk hos de reaktive elevene. En sier gjerne at aggresjonen er ”varmblodig”, og at det ”koker” over for eleven (Dodge, 1991). Disse elevene har også ofte en veldig lav frustrasjonsterskel, og det skal ikke mye til før de blir provosert (ibid.). Denne formen for aggresjon ”opptrer ofte i øyeblikket, er styrt av intense emosjoner og kan i liten grad karakteriseres som beregnende og planlagt” (P. Roland, 2006, s. 2).

I forbindelse med begrepet reaktiv aggresjon, bruker Aronson begrepet ”hostile aggression” synonymt. Aronson definerer dette begrepet på følgende måte: ” *Hostile aggression is an act of aggression stemming from a feeling of anger and aimed at inflicting pain or injury*” (Aronson, 2004, s. 202). Han mener altså at ”fiendtlig aggresjon” er en aggressiv handling som oppstår på bakgrunn av en følelse av sinne, og der denne handlingen har som mål å påføre smerte eller skade.

I forhold til jevnaldrende ser det ut til at elever med reaktiv aggresjon ofte har en dårligere prognose enn elever med et proaktivt aggresjonsmønster. Med det menes at denne gruppen elever oftere opplever å bli avvist av sine medelever. Kupersmidt og Dodge (2004) har gjort noen interessante studier i forhold til reaktive elever og hvorvidt de blir aggressive på grunn av deres lave sosiale status og allerede er avvist, eller om de blir avvist grunnet deres aggressive atferd. Deres funn hentyder at det kan være både og. Det kan altså se ut til at aggressiv atferd hos elever kan skape en avvisning fra medelever, samtidig som lav sosial status og avvisning kan føre til aggressiv atferd (ibid.). Uavhengig av hva som er årsaken og hva som er konsekvensen, viser disse funnene nødvendigheten av å sette i gang tiltak allerede fra tidlig alder hos elevene, da en ser hvor skadelidende det kan være for dem ”å få lov til” og fortsette med den destruktive atferden sin.

2.2.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon ses ofte i sammenheng med den instrumentelle aggresjonen, der eleven bruker aggresjon for å oppnå et mål. Aronson (2004) har følgende definisjon på instrumentell aggresjon: *"In instrumental aggression there is an intention to hurt the other person, but the hurting takes place as a means to some goal other than causing pain"* (Aronson, 2004, s. 202).

Det blir kalt instrumentell aggresjon av den grunn at atferden blir brukt som et instrument for å oppnå et "outcome", at den aggressive altså får et utbytte av den negative atferden (E Roland & Idsøe, 2001). Den instrumentelle aggresjonen har sitt opphav i Banduras sosiale læringsteori (Bandura, 1973, 1983). Dodge (1991) skriver følgende om den sosiale læringsteoriens forståelse av aggresjon: *"This theory postulates that aggression is an acquired instrumental behavior that is controlled by external rewards"* (Dodge, 1991, s. 202). I forståelse av dette kan en altså si at proaktiv aggresjon er en tillært instrumentell atferd som kontrolleres og styres av ytre belønninger.

Elever med proaktiv aggresjonsproblematikk bruker altså aggresjonen for å oppnå et mål. Det er antatt at positive følelser gjennom å skade eller såre er tilstede hos denne gruppen elever. Det gir en glede i å ydmyke eller å dominere et offer. Samtidig påpeker Roland og Idsøe (2001) at den aggressive ikke nødvendigvis ønsker å skade sitt offer, men at dette kan være nødvendig for å oppnå det egentlige målet med handlingen. Offerets underdanighet gitt av den aggressive blir som en stimulus for den proaktive personen da dette er med på å gi en maktfølelse. Det er situasjoner som dette en gjerne ser i mobbesaker. Det er ikke uten grunn at mobbeproblematikk ofte blir knyttet opp mot den proaktive aggresjonen. En opplever også at mobberne av og til skaper et slags fellesskap hvor de er to eller flere som mobber en medelev. De skaper en felles enighet om at offeret har negativ karakter og er mindre verdt (E Roland & Idsøe, 2001). Dette kan skape fellesskap og en tilhørighet mellom mobberne, gjennom en felles utestengning av en medelev. Spesielt proaktive gutter oppnår også sitt "outcome" gjennom følelsen av makt, noe som de kan få gjennom blant annet å mobbe. De får altså både følelsen av makt og tilhørighet. I tillegg til makt og tilhørighet kan den proaktive eleven også bli stimulert av de som står og ser på hendelsen, såkalte "bystanders" (ibid.).

Et annet kjennetegn hos elever med proaktiv aggresjon er at det ikke ligger en frustrasjon til grunn for atferden. De viser ikke nødvendigvis at de er sinte. Dersom atferden fremprovoseres

av en frustrasjon, er de gjerne reaktive i tillegg. De proaktive elevene tenker først og fremst på hva de får mest utbytte av, og handler ut ifra det. Samtidig møter en ofte fenomenet med at de vil lette på "smerten" sin ved å utsette andre for noe, og så rettferdiggjøre det som en forsvarsmekanisme. De overbeviser seg selv om at mottakeren er den fæle personen og at han eller hun fortjener å bli såret. Når de proaktive elevene har etablert en overbevisning om at den andre eleven fortjener det, vil det gjøre det lettere å såre denne personen i etterkant (Aronson, 2004).

Elever med proaktiv aggresjon skiller seg ofte fra elevene med reaktiv aggresjon i forhold til relasjon med jevnaldrende. I motsetning til de reaktive elevene som, om ikke alltid, ofte blir avvist fra medelever blir elever med proaktiv aggresjon gjerne godtatt av enkelte medelever. Dodge (1991) har gjennom sine studier gjort funn som indikerer at proaktiv aggresjon til dels blir akseptert av jevnaldrende, men sett på som negativt av eldre gutter.

I forhold til de reaktive elevene i møte med jevnaldrende beskriver Dodge de som "*troubled by others*" mens de proaktive elevene blir beskrevet som "*troubling to others*" (Dodge, 1991, s. 201). Selv om en ikke kan si at det i enhver situasjon vil være slik, ser det allikevel ut til å være en gjennomgående tendens i forhold til hvordan elever med de to ulike aggresjonstypene har det i forhold til relasjoner med jevnaldrende.

2.3 Mulige årsaker til utvikling av aggresjon

Hva er det som gjør at enkelte barn utvikler et aggressivt atferdsmønster mens andre barn ikke gjør det? I forskningsmiljøet har det vært ulike meninger om hva som egentlig ligger til grunn for utviklingen av aggressiv atferd hos enkelte barn. Ulike diskusjoner har rettet sitt søkelys på hvorvidt denne atferden er medfødt, instinktivt eller tillært på bakgrunn av erfaringer. Pérusse og Gendreau (2005) antyder ut ifra tidligere forskningsresultater at arv og genetikk kan være en årsaksforklaring i omtrent femti prosent av tilfellene. I forbindelse med denne typen forskning er det brukt mye tvillingstudier og studier av adopterte. På denne måten er det mulig å få en bedre forståelse av hvor mye arv kan påvirke barnets utvikling.

Samtidig viser flere av studiene at en både må se genetiske faktorer og miljøfaktorer som årsaksforklaringer til utvikling av aggressiv atferd. Mye tyder på at en må ta høyde for begge disse komponentene for å skape en best mulig forståelse av problematikken. Nyere forskning

antyder faktisk at miljøfaktorer er det som i størst grad påvirker utviklingen av aggressiv og antisosial atferd (der miljøfaktorer ser ut til å forklare opp mot 60 % av tilfellene) (ibid.). Med slike funn mener jeg en virkelig må ta på alvor viktigheten av tidlig innsats i forhold til denne gruppen barn. Med tanke på at miljøfaktorer er med på å påvirke barnets utvikling i så stor grad er det viktig at barnet i tidlig alder blir møtt med positive og konstruktive tiltak for å forhindre eller stoppe en begynnende aggressiv atferd. Dersom en tidlig gir barnet gode og positive erfaringer i sitt miljø vil dette i større grad kunne styrke barnets forutsetninger for å klare seg senere i livet, enn dersom negative miljøfaktorer får dominere gjennom barndommen.

I forbindelse med å prøve og forstå hva som kan ligge bak utviklingen av aggressiv atferd finner jeg det relevant å presisere at dette ikke er svart-hvitt. Som alle andre barn er aggressive barn også helt forskjellig fra hverandre med hver sin individuelle bakgrunnshistorie og situasjon. Det er derfor helt nødvendig å vite noe om barnets bakgrunn, for å forstå hvorfor det har utviklet det atferdsmønsteret som det har, og på den måten være i bedre stand til å kunne skape konstruktive og aldersadekvate tiltak for det enkelte barnet. Med det i bakhodet vil jeg derfor presentere noen faktorer som ser ut til å være gjennomgående i forhold til hvorfor enkelte barn utvikler aggressive atferdsmønstre, selv om det ikke nødvendigvis er slik for alle.

2.3.1 Mulige årsaker til utvikling av reaktiv aggresjon

Dersom en tar utgangspunkt i at de to aggresjonstypene opptrer ulikt, vil det i følge Dodge (1991) også være naturlig å legge ulike faktorer til grunn for årsaksforklaringen til utvikling av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon. Med tanke på at den reaktive aggresjonen knyttes opp mot sinne, frykt og hyperaktivitet i forhold til opplevd truende stimuli, så vil tidligere erfaringer i forhold til faktorer som trigger de ovennevnte faktorene være en viktig kilde til å årsaksforklare utvikling av reaktiv aggresjon (ibid.).

Barn som i tidlig alder opplever å bli utsatt for omsorgssvikt og som vokser opp med en form for tilknytningsproblematikk ser ut til å kunne utvikle reaktiv aggresjon. Dette er barn og unge som tidlig i livet har blitt utsatt for traumatiske opplevelser, og gjort seg erfaringer som en på ingen måte kan tolerere at barn skal måtte erfare. Modellering blir her et viktig begrep, i forhold til å forstå hvordan barnet formes og i senere tid selv velger å håndtere ulike situasjoner det havner opp i (Bunkholdt, 2002; Dodge, 1991). Et eksempel som forskningen

blant annet viser til er at voldelige foreldre ofte selv har blitt utsatt for vold i sin oppvekst (Bunkholdt, 2002). Allikevel er det sjelden at disse foreldrene *vil* behandle barna sine på denne måten, men det "bare blir sånn". De føler ofte en stor anger etterpå, da de vet hvor stor belastning det er for barnet. Samtidig er det den eneste måten de vet å handle på. Dette er et typisk eksempel på det en kan karakterisere som et resultat av læring. Her er det viktig å presisere at det å bli utsatt for vold i barndommen på ingen måte er ensbetydende med at en selv vil utøve vold ovenfor sine egne barn, men at det blant den gruppen som utøver vold mot sine barn, er mange som selv har vært ofre for voldelige foreldre i sin egen barndom. Det er på mange måter en ond sirkel som er vanskelig å komme ut av uten ekstern hjelp.

En annen faktor som Dodge (1991) tar opp som viktig i forhold til årsaksforklaringer til reaktiv aggresjon er hvilken rolle tilknytningsrelasjoner spiller i utviklingen av indre sikkerhet og muligheten for utvikling av empati og forståelse for andre. For at barnet skal kunne utvikle denne sikkerheten er han eller hun avhengig av å oppleve trygge relasjoner til andre individer. Mangelen på disse trygge relasjonene vil da kunne være en trigger for å utvikle reaktiv aggresjon. Her påpeker Dodge spesielt de tidlige relasjonene, og hvordan mangelen på disse i stor grad kan føre til utviklingen av reaktiv aggresjon: "*..poor early relationships, particularly privation or isolation from early intimate relationships and the presence of others who are inconsistent, should lead one to be prone toward angry aggression*" (Dodge, 1991, s. 213). Disse funnene viser hvor sårbare barn er i tidlig alder, og hvordan det derfor blir desto viktigere å komme tidlig på banen da en ser hvordan barnets negative erfaringer kan få så store konsekvenser for barnets videre utvikling.

Pianta (1999) påpeker hvor viktig det er med gode tidlige relasjoner i forhold til barnets normalutvikling. Likeledes viser han til funn som beskriver hvordan negative relasjoner mellom barn og voksen kan være til skade for barnet: "*..the relationships between adults (usually parents) and children have been implicated as key factors in linking social stressors with poor outcomes for children*" (Pianta, 1999, s. 9). Videre viser Pianta til hvordan negative relasjoner mellom barn og voksen i stor grad påvirker problemer i skolesammenheng. På den måten blir relasjonen mellom elev og lærer av stor betydning for elevens videre utvikling både faglig og sosialt. Jo tidligere en kan bidra med beskyttende faktorer, jo større sjanse er det altså for å få til noe konstruktivt ut av de tiltak som settes i gang.

Leonard Berkowitz (1993) beskriver årsaksforklaringer til aggresjon som et komplekst tema. Det finnes ikke noe enkelt svar på dette, i følge han selv. Som flere av sine forskerkolleger er også Berkowitz opptatt av at en må implementere både biologiske og miljømessige aspekter for å få en så helhetlig forklaring som mulig på hvorfor enkelte barn utvikler et aggressivt atferdsmønster. Samtidig som Berkowitz presiserer at det ikke er et konkret svar på denne problematikken, er det allikevel noen faktorer som han mener er viktig å rette fokus mot; den rollen familie og jevnaldrene spiller for det enkelte barn, og da spesielt i barndommen. Også Berkowitz trekker inn barndommens erfaringer som et viktig holdepunkt for forståelsen av utvikling av aggressiv atferd. Samtidig påpeker han at det ikke er snakk om enkelte negative erfaringer som er det utslagsgivende for hvorvidt et barn er i risikozonen for å utvikle et aggressivt atferdsmønster, men derimot kontinuerlige og sterkt negative påvirkninger over lengre tid.

Et annet viktig forskningsfunn jeg finner relevant å nevne i denne sammenheng er funnene til Farrington og Loeber (1998). Disse funnene hentyder at autoritetskonflikt i tidlig alder er en sterk prediktor i forhold til reaktiv aggresjon. Eksempler på slike autoritetskonflikter kan være at eleven nekter å ta imot beskjeder fra en voksen, vagabondering og ”meningsløs vandring”, at eleven overhodet ikke respekterer grenser og gjerne gjør motstand i forhold til grensesetting. Disse elevene er også ofte i konflikt med medelever. Med tanke på at forskningsmessige funn i så stor grad viser til en korrelasjon mellom tidlig autoritetskonflikt og reaktiv aggresjon er det nødvendig at en er bevisst dette og tar eventuelle tegn til et slikt atferdsmønster på alvor. Det er viktig at et slikt mønster brytes og ikke får utvikle seg videre, da dette bare blir verre jo eldre barnet blir. Videre viser funnene at endringsmulighetene er størst i de tidligste årene, noe som nok en gang påpeker hvor avgjørende det er med tidlig innsats i forhold til denne gruppen elever. Paradokset her blir at en i dag ofte ser at tiltakene ikke settes inn før på ungdomsskolen, da endringsmulighetene er på det laveste (ibid.).

2.3.2 Mulige årsaker til utvikling av proaktiv aggresjon

Som tidligere nevnt har elever som utvikler et proaktivt aggresjonsmønster gjerne andre bakenforliggende faktorer som har påvirket utviklingen av atferden. Dodge (1991) mener at det er andre erfaringer enn de som ligger til grunn for utviklingen av et reaktivt aggresjonsmønster, som ligger til grunn for utviklingen av et proaktivt aggresjonsmønster. En faktor er erfaringer som har styrket barnets kunnskaper rundt ulike aggresjonsteknikker. Dette fører til at barnet på den andre siden har blitt hemmet i muligheten for å utvikle alternative

ikke-aggressive handlingsmønstre. Denne gruppen barn lærer på denne måten at det kommer noe positivt ut av deres aggressive handlinger, og det blir dermed naturlig for dem å velge en aggressiv framturen i ulike situasjoner fremfor andre måter å reagere eller handle på. Det sier seg selv at det er lettere å benytte seg av metoder en allerede mestrer, fremfor å søke andre måter å takle ulike situasjoner på. Elever med et proaktivt reaksjonsmønster lærer gjerne at det svarer seg med aggresjon. Disse erfaringene er gjerne blitt opplevd i deres eget hjem. I forhold til familieforhold, har en sett at et ulikt maktforhold mellom foreldrene, også kan være en årsak som trigger en utvikling av proaktiv aggresjon. Når en gang på gang lærer at det lønner seg med denne typen atferd, og samtidig opplever at miljøet rundt ikke setter grenser for atferden, legges grunnlaget for at den proaktive aggressive atferden vil gjenta seg til å bli et konsekvent atferdsmønster. Barn som derimot lever i et familieforhold basert på gjensidig respekt og er omgitt av positive rollemodeller, er i større grad rustet til å utvikle et atferdsmønster som ikke er preget av aggressive håndteringsmåter. Gjennom en slik forståelse kan en trekke paralleller i forhold til systemteori, der en ser atferden ut ifra hele barnets kontekst (Pianta, 1999). Også i forhold til de proaktive elevene viser altså forskningen hvor viktig det er å komme tidlig på banen, slik at en tidligst mulig kan lære disse barna andre måter å reagere på enn de som de før har sett på som konstruktive og suksessfulle.

Vitaro og Brengden (2005) støtter Dodges synspunkter i forhold til årsaksforklaringene til utviklingen av proaktiv aggresjon. Samtidig peker de på grensesetting, og mangel på dette som et viktig punkt. De mener at barn som utvikler denne typen aggresjon, om ikke alltid så ofte, har vokst opp i et hjem med lite eller ingen grensesetting. Forskningen de støtter sine hypoteser på viser derimot ingen rapporteringer om fysisk mishandling. Dette kan derfor tyde på at den proaktive aggresjonen i større grad kan ses i sammenheng med positive foreldrerelasjoner, men lite grensesetting, samt godkjenning av aggressiv atferd når en skal oppnå noe (Michaelsen, 2008; Vitaro & Brengden, 2005). Ved å gi disse elevene gode rollemodeller og utøve tydelig grensesetting i forhold til barnets atferd, og ved at barnet observerer dette, kan en dermed lære barnet mer konstruktive måter å handle på.

I motsetning til reaktiv aggresjon, ser en ikke tegn på at et proaktivt aggresjonsmønster kan kobles opp mot emosjonelle vansker som for eksempel angst, depresjon og psykosomatiske plager. Det sees heller ikke i sammenheng med negative erfaringer rundt vennskap og det å skaffe seg venner. Vitaro og Brengden (2005) antyder derimot at den proaktive aggresjonen kan ses i sammenheng med positive sosialiseringserfaringer. Som tidligere nevnt er de

proaktive elevene i mye større grad godtatt av de jevnaldrende enn de reaktive elevene. Allikevel ser en at de gjerne finner seg venner som er "likesinnede". En ser at denne gruppen elever ofte bruker den proaktive aggresjonen som et verktøy for å skaffe seg venner, for eksempel å sette i gang ryktespredning eller utestegning og mobbing, for selv å få innpass hos andre medelever.

Til tross for at de ulike aggresjonsmønstrene kan ha til dels overlappende årsakstriggere, påpeker Dodge (1991) enkelte punkter som klart ser ut til å skille de. Mens erfaringer rundt traumer, mishandling, vanskjøtsel og utrygge relasjonstilknytninger ofte kan lede til utviklingen av et reaktivt aggresjonsmønster, ser en at det hos de proaktive elevene gjerne ligger langvarig læring og observasjon av situasjoner der det er positivt og konstruktivt med et aggressivt atferdsmønster til grunn. På den måten lærer de å favorisere bruken av aggressive taktikker, som altså resulterer i et proaktivt aggresjonsmønster.

Jeg vil nok en gang presisere at for å forstå barnets atferd, enten atferden er reaktiv eller proaktiv, kan en ikke unngå å sette seg inn i den enkelte elevs individuelle bakgrunnshistorikk. Dersom en gjør dette vil en stå sterkere i forhold til å kunne utvikle tiltak som på sikt kan hjelpe det aktuelle barnet til å finne andre handlingsstrategier enn den aggressive atferden. Følgende sitat finner jeg svært dekkende for disse synspunktene; *"For å forstå hva som gjør at et barn eller en ungdom utvikler volds- og aggresjonsproblem, og hvordan disse ungdommene forstår verden, må en vite hva de har opplevd, og hvordan andre har forklart dem det, og dermed hvordan de forklarer det selv"* (Bengtson, Steinsvåg, & Terland, 2004, s. 66).

2.4 Håndtering av aggresjon

Aggressiv atferd er i dag en stor utfordring i det norske skolesystemet. Den aggressive atferden har en negativ påvirkning, ikke bare for den eleven som utfører atferden, men også for elevens medelever. Læreren har en stor utfordring i forhold til å utføre sitt arbeid, samtidig som en skal håndtere eventuelle aggressive elever. Læreren føler også kanskje på en usikkerhet i forhold til hvordan den aggressive eleven skal håndteres for å forhindre den negative utviklingen i klasserommet. Studier ser også ut til å antyde en manglende kompetanse blant lærerne på dette området (P. Roland, 2006). Denne problematikken viser

nødvendigheten av en kompetanseheving innad i skolen, da en ikke kan forvente at lærere skal kunne legge til rette for denne gruppen elever dersom de ikke besitter nok kunnskap. For å kunne være i stand til å få til gode tiltak i forhold til aggressiv atferd og annen problematferd mener Watkins og Wagner (2000) at en må sette i gang tiltak på ulike nivå. Det er i følge dem lite hensiktsmessig å sette i gang tiltak på et nivå, dersom det ikke blir fulgt opp på et annet nivå. Watkins og Wagner har satt opp tre ulike nivå som de mener må implementeres når de ulike tiltakene skal settes i gang:

- 1) Tiltak på skolenivå
- 2) Tiltak på klassenivå
- 3) Tiltak på individnivå

På denne måten kan en få i gang tiltak som på en helhetlig måte kan stimulere til utvikling av en mer positiv og konstruktiv atferd hos de elevene det gjelder. Disse tankene kan helt klart sees i sammenheng med systemteorien (Pianta, 1999), der en ser barnets atferd ikke bare ut fra barnet selv, men også fokuserer på konteksten rundt barnet.

I forhold til både skolebaserte tiltak og klassetiltak setter en i gang overordna tiltak for å endre på kontekstuelle forhold på skolearenaen, i den hensikt indirekte å påvirke elevens atferd (Michaelsen, 2008). Eksempler på skolebaserte tiltak kan være programmene RESPEKT og ZERO, utviklet ved Senter for atferdsforskning. Tiltak i forhold til utviklingsmulighetene i klasserommet kan være et eksempel på et klassebasert tiltak. I forhold til individbaserte tiltak vil dette være tiltak som settes i gang, spesielt tilpasset for den enkelte elev, og tiltak direkte rettet mot relasjonen mellom lærer og elev.

I forhold til igangsetting av ulike tiltak er det viktig å ta høyde for barnets alder. Det er avgjørende at de tiltak som settes i gang er aldersadekvate for det enkelte barnet en skal arbeide med. Det vil være vanskelig å få til en positiv utvikling og endring i atferdsmønsteret til et barn dersom de tiltakene som settes i gang ikke er realistiske i forhold til barnets alder og forutsetninger. Det er blant annet dette aspektet jeg synes er viktig å få fram med denne oppgaven, da det kan være lett å glemme at de barna som i tidlig alder utvikler et aggressivt atferdsmønster, ikke nødvendigvis vil kunne få noe konstruktivt ut av konkrete tiltak som gjerne er rettet mot eldre barn. Her er det også viktig nok en gang å presisere at en ikke må glemme at hvert barn er individuelt, og det er først og fremst dette en må ta høyde for når en skal sette i gang individbaserte tiltak.

2.4.1 Det autoritative lærerperspektivet

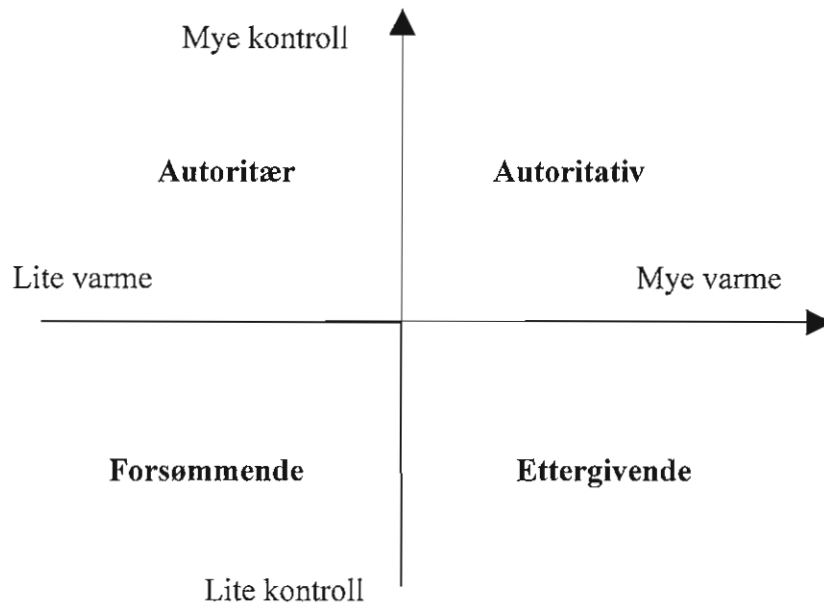
Et begrep jeg finner relevant å ta med i forhold til håndtering av aggressiv atferd er det autoritative lærerperspektivet. For å få til en god klasseledelse er det viktig å skape gode læringssituasjoner som kan fremme både lærerens mål for timen, men også maksimere elevenes utbytte av læringen (Nordahl, 2002; Ogden, 2002). I slike situasjoner må læreren ha kompetanse på det aktuelle faget, men dette alene er ikke nok. Læreren må også ha kompetanse på samhandling og relasjonsbygging i forhold til elevene. Klasseledelse bygger dermed på to forutsetninger: 1) god undervisning og 2) gode relasjoner til elevene. På denne måten vil lærerens arbeid med forebygging og håndtering av aggressiv atferd hos enkeltelever både ligge på et klassenivå og et individnivå (Michaelsen, 2008).

Læreren spiller en viktig rolle i forhold til den enkelte elevs atferd. Elever som opplever å ha en god relasjon til læreren kjennetegnes ved at de er positivt selvhevdende og at de har gode sosiale ferdigheter. I motsetning til dette, ser det ut til at elever med en konfliktfylt og negativ relasjon til læreren er negativt selvhevdende og har dårlig sosiale ferdigheter (Nordahl, 2002). Videre indikerer forskning (ibid.) at lærerens klasselederstil ofte vil være en viktig forklaringsfaktor for skolen i forhold til aggressiv atferd. Det blir derfor viktig å se på elev - lærerrelasjonen og hvordan denne er når en skal forsøke å forklare, og ikke minst sette i gang tiltak mot, den negative atferdsutviklingen hos barnet.

Nordahl (2002) deler klasselederstiler inn i 4 hovedtyper, ut ifra hvor stor grad av kontroll og relasjonsbygging de utfører.

- 1) **Den autoritative læreren:** Læreren er engasjert og effektiv. Samtidig som læreren utøver mye kontroll, utøves det like mye varme og støtte i relasjonene som læreren har til elevene.
- 2) **Den ettergivende læreren:** Stilen preges av varme og støttende relasjoner til elevene, men læreren har lite kontroll over klasseromssituasjonen. Denne typen lærer vil dermed ha begrenset mulighet til å kunne påvirke og endre elevenes atferd.
- 3) **Den autoritære læreren:** Læreren utøver stor grad av kontroll. Samtidig har denne typen lærer lite varme og støttende relasjoner til elevene, og dette kan ofte føre til konfliktfylte lærer - elevrelasjoner.
- 4) **Den forsømmende læreren:** I denne situasjonen har læreren både lite kontroll og har lite varme og støttende relasjoner med elevene.

De fire klasselederstilene kan illustreres ved hjelp av følgende figur med en akse for kontroll og en akse for relasjon (Nordahl, 2002):



I forhold til håndtering av aggressiv atferd er det den autoritative klasselederstilen jeg vil framheve som mest konstruktiv. Som tidligere nevnt klarer denne typen lærere å finne en fin balansegang mellom det å utøve kontroll og skape gode relasjoner til elevene. Gjennom sin rolle blir læreren en tydelig og trygg voksen, noe som er svært viktig for elever med et aggressivt atferdsmønster. Nettopp mangelen på slike tydelige, trygge voksenrelasjoner er en av faktorene som kan trigge utviklingen av et aggressivt atferdsmønster (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Denne typen lederstil viser at det ikke behøver å være enten eller, en kan vise omsorg og støtte samtidig som en er tydelig på sine krav og forventninger.

I arbeidet med aggressive elever vil det være nødvendig å utøve stor grad av kontroll. Konsekvent grensesetting, forutsigbarhet og struktur er nødvendige faktorer for å kunne skape og opprettholde kontroll (P. Roland, 2006). Samtidig blir det da viktig å strekke seg like langt ut på "omsorg og varme"-aksen i modellen over. Dette blir viktig da gode relasjoner er avgjørende for å få til konstruktiv og effektiv grensesetting. Relasjonsbygging i forhold til elever med aggressiv atferd blir altså en viktig del av håndteringen. Pål Roland (ibid.) viser til at en gjerne kan utnytte daglige "small-talk"-situasjoner. Gjennom lærerens aktive og positive tilnærming kan han eller hun legge grunnlaget for en relasjon som oppleves som trygg og

støttende for eleven. I forbindelse med slik relasjonsbygging presenterer Pianta (1999, s. 140) begrepet "banking time"; *"In Banking Time the teacher works with a consultant and implements a daily (if possible) regimen of between 5 and 15 minutes of individual time with a target child. The intervention is called Banking Time because of the metaphor of saving up "positive experiences.."*. Dette innebærer altså at eleven og læreren har "alene-tid" sammen. Det er viktig at denne tiden blir bygget på eleven sine premisser. Denne arbeidsmetoden vil kunne styrke elevens selvbylde, ved at læreren signaliserer en genuin interesse for eleven. I tillegg vil disse situasjonene bygge opp en slags "positiv kapital", som en vil ha nytte av i det videre arbeidet med å endre elevens aggressive atferdsmønster.

Det er viktig at barnet allerede fra 1. klasse får muligheten til å erfare at skolen, og dens ansikter utad i form av lærerne, er en trygg plass å være. Dersom en er konsekvent på lærerrollen og dens store innflytelse på barnets atferd allerede fra begynnelsen av kan en i større grad legge til rette for en videre positiv utvikling, både faglig og sosialt for barnet. I motsatt tilfelle, dersom barnet allerede i tidlig alder opplever lærerne og skolen som en trussel og en negativ arena, vil det være vanskelig å kunne få til et godt endringsarbeid. Samtidig tror jeg det er viktig å vise tålmodighet ovenfor disse barna som i tidlig alder viser tegn på et aggressivt atferdsmønster. En kan ikke forvente at alt skal endres over natta. Disse barna har erfart at aggressive handlinger er det som er lettest å utøve, og da vil det ta tid å skulle få dette barnet til å snu opp ned på sitt tidligere syn og forståelse. Nok en gang ser en hvordan den autoritative lærerrollen da kan bidra til å skape gode endringsmuligheter, gjennom dens trygghet, varme og forståelse i tillegg til dens kontroll og forventninger.

2.4.2 Håndtering av elever som utøver reaktiv aggresjon

Med tanke på at de to aggresjonstypene til dels har ulike årsaksforklaringer, vil det derfor være naturlig at de også krever ulike tiltak for å håndteres. Hvordan en velger å tilnærme seg de ulike aggresjonstypene vil derfor i stor grad være påvirket av hvordan en definerer begrepene og hvilke årsaksforklaringer en ser på som relevante.

Som tidligere nevnt ligger det en opplevd frustrasjon eller provokasjon til grunn for den reaktive aggresjonen (Dodge, 1991). Et at de viktige momentene en må jobbe med i forhold til den reaktive eleven blir da å organisere læringssituasjonen slik at det er minst mulig sjanse for å støte på slike frustrasjonsutløsere (P. Roland, 2006). Dette kan for eksempel være at en endrer organiseringen av klassen ved at en heller deler klassen inn i smågrupper enn å

undervise hele klassen samtidig. På den måten blir det færre personer å forholde seg til, og mindre potensielle frustrasjoner eller provokasjoner. Her er det også viktig å nevne viktigheten av tilpasset opplæring. Også for denne gruppen elever er det viktig å føle at de har mulighet til å mestre de arbeidsoppgaver som blir gitt. Det gjelder å finne det nivået som den enkelte elev ligger på, slik at det ikke blir for vanskelig og at de gir opp, men samtidig har muligheten til å videreutvikle sine ferdigheter. Det å oppleve mestring er viktig for ethvert barn, også for de med reaktiv aggresjonsproblematikk.

Stabilitet og forutsigbarhet blir viktig for eleven, slik at de opplever en kontinuitet i arbeidet. Her er for eksempel stabilitet hos lærerne en stor utfordring da en opplever at det enkelte steder kan være hyppige utskiftninger av enkelte lærere. Med tanke på at denne gruppen elever ofte har en bakgrunn med tilknytningsproblematikk, vil det være viktig å få erfare at skolen kan være en arena for utvikling av gode relasjoner. Et av målene for en elev med reaktiv aggresjonsproblematikk vil være å utvikle en trygg relasjon til læreren, og det er derfor viktig for denne utviklingen at lærerens tilstedeværelse er så stabil som mulig.

Reaktiv aggresjon betegnes som tidligere nevnt som ”eksplosiv og varmblodig”. Det skjer fort, og frustrasjonene og provokasjonene fører til sinne og raseri. Med tanke på at det er det voldsomme sinne som i størst grad gjenspeiler de reaktive elevene, vil det være viktig å finne måter som kan lære eleven å håndtere dette sinne, og samtidig finne andre, mer konstruktive reaksjonsmåter. Sinnet hos de reaktive elevene utløses ofte av feiltolkninger av sosiale signaler og styrkes dermed av følelsene som denne tenkningen utløser (Ogden, 2002). Det er derfor viktig at det jobbes med elevens tolkningsmønster, for å unngå disse stadige feil- og overtolkningene. Et eksempel på et program knyttet opp mot å lære seg å tenke og handle annerledes er ART (Aggression Replacement Training). Gjennom et slikt systematisk behandlingsprogram lærer elevene hvordan de på en aktiv måte kan erstatte sinnet med andre alternative løsninger (Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998).

Et annet punkt som Roland (2006) påpeker som viktig i arbeidet med håndtering av reaktiv aggresjon er å skape små nettverksgrupper av jevnaldrende som de aggressive elevene kan inkluderes i. På denne måten blir interaksjonen til å begynne med mer strukturert, og en kan minske graden av isolering og avvising blant medelever og andre jevnaldrende. Slike nettverksgrupper kan også spille positivt inn på utviklingen av sosial kompetanse. I følge

Ogden (2002) ser en klare sammenhenger mellom reaktiv aggresjon og mangler i ulike sosiale ferdigheter. På bakgrunn av dette vil trening i sosiale ferdigheter kunne hjelpe denne gruppen elever til å utvikle en større sosial kompetanse. Gjennom å styrke elevenes sosiale kompetanse kan også elevene stå bedre rustet til å skape positive relasjoner både til voksne og jevnaldrende. Så hva er egentlig sosial kompetanse? Schneider (1993, i Ogden, 2002, s. 190) beskriver sosial kompetanse som: *"evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen"*. Ogden (2002, s. 196) velger å inkludere begrepet i et mer omfattende begrep; *personlig kompetanse*. Han definerer sosial kompetanse på følgende måte: *"Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap"*. Denne definisjonen viser hvor viktig det er for et menneske å ha sosial kompetanse for i det hele tatt å være i stand til å kunne samhandle med andre mennesker på en likeverdig måte. Med tanke på at denne gruppen elever ofte har manglende sosial kompetanse blir det ekstra viktig å sette i gang tiltak som kan være med på å utvikle deres sosiale ferdigheter.

Gresham og Elliot (1990, i Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2003; Ogden, 2002) deler begrepet sosial kompetanse inn i fem ferdighetsdimensjoner;

- 1) **Samarbeid** – dette dreier seg om å kunne dele med andre, hjelpe andre og følge beskjeder og regler.
- 2) **Selvkontroll** – det vil si at en er i stand til å bringe følelsene under tankemessig kontroll.
- 3) **Selvhevdelse** – med det menes at en kan fremme egne meninger og rettigheter på en positiv måte, ta initiativ, presentere seg, og å kunne motstå negativt gruppepress.
- 4) **Empati** – det handler om å kunne se ting fra en annens synsvinkel, og sette seg inn i den andres situasjon. Det innebærer at en viser respekt og omtanke for andres synspunkter og følelser.
- 5) **Ansvarlighet** – det vil si at en holder avtaler og forpliktelser. Samtidig innebærer det å kunne vise respekt for ulike eiendeler og arbeid.

I forhold til elever med et reaktivt aggresjonsmønster vil det være viktig å arbeide med de ulike ferdighetsdimensjonene. Enkelte av punktene vil eleven kanskje mestre bedre eller dårligere enn andre. Elever med et reaktivt aggresjonsmønster vil gjerne være dårlig utviklet i

forhold til ferdighetsdimensjonen, selvkontroll. Det blir derfor viktig å kartlegge elevens ferdigheter før en begynner arbeidet. På denne måten kan elevene bli i best mulig stand til å utvikle en god kompetanse på alle de ulike områdene.

2.4.3 Håndtering av elever som utøver proaktiv aggresjon

I forhold til håndtering av proaktiv aggresjon vil det ligge andre faktorer til grunn enn ved håndtering av reaktiv aggresjon. Mens reaktiv aggresjon i stor grad er lett å observere og gjenkjenne, vil den proaktive aggresjonen ofte i større grad opptre i det skjulte. De proaktive elevene blir gjerne kalt utspekulerte og slu, og det er kanskje derfor denne formen for aggresjon er vanskeligere å oppdage blant de ansatte på skolen.

Som beskrevet i avsnitt 2.2.2 bruker den proaktive eleven aggresjonen som et redskap for å oppnå noe, et "outcome". Denne gruppen elever utfører aggressive handlinger fordi de opplever det som positivt, da de oppnår noe ønskelig med det de gjør. Det vil derfor være avgjørende å finne strategier som bryter de såkalte "suksessfaktorene" til de proaktive elevene (Aronson, 2004). Med det menes at læreren finner strategier som kan svekke eller ødelegge den effekten av det utbyttet den aggressive eleven får av sin handling (P. Roland, 2006). Gjennom et slikt arbeid viser en ovenfor eleven at det ikke er lønnsomt med den aggressive atferden, og at de aggressive handlingene fører til negative konsekvenser for den eleven det gjelder. På den måten motbeviser en elevens opplevelse av at det å utøve proaktiv aggresjon er positivt og hensiktsmessig.

En annen faktor som ofte går igjen hos de proaktive elevene er det Aronson (2004) kaller for "self-justification". Med det menes at en legitimerer egne handlinger. De proaktive elevene prøver å rettferdiggjøre de negative handlingene de utfører. Dette kan ses på som en forsvarsmekanisme som den aggressive eleven bruke for lette på den "smerten" det er å utføre en aggressiv handling. De kan for eksempel legitimere mobbing ved å si at: "*det var ikke bare meg*" eller "*han/hun er jo så dum uansett så de fortjener det*". Aronson (ibid.) beskriver også et annet begrep i forhold til en slik legitimeringsprosess; *kognitiv dissonans*. Det vil si at personen har to tanker i hodet som ikke samsvarer med hverandre. Dette kan for eksempel være at en ser på seg selv som en snill og rettferdig person, selv om en slår til en annen. Dermed sitter en med to motstridende tanker 1) Jeg er snill og 2) Jeg har slått noen. Gjennom bortforklaringer og legitimering klarer denne gruppen elever å skape en logikk og sammenheng mellom de to tankene som opprinnelig var uforenelige. Dersom læreren klarer å

hindre disse legitimeringsprosessene i å utvikle seg, vil en langt på vei bryte ned elevens ”suksessfaktorer”.

I forbindelse med proaktiv aggresjon vil det være viktig at læreren har kompetanse på ulike teorier om gruppeprosesser (P. Roland, 2006). Et kjennetegn ved de proaktive elevene er at en ofte kan observere manipulering i forhold til relasjoner med blant annet jevnaldrende. Dette er også en grunn til at mobbing i stor grad sees i sammenheng med proaktiv aggresjon. Denne gruppen elever har som tidligere nevnt ofte større grad av innpass hos jevnaldrende enn elevene med et reaktivt aggresjonsmønster. En ser også at de proaktive elevene ofte manipulerer andre medelever til å være med på å utføre negative handlinger. Dermed er det viktig at læreren er bevisst dette, og har kompetanse i forhold til hvordan slike prosesser virker blant elevene.

I tillegg til å ødelegge elevens suksessfaktorer, og å være bevisst ulike gruppeprosesser og manipuleringsstrategier, er det også viktig å ha kjennskap til elevens eventuelle positive egenskaper. Ved å gi ros og å belønne eleven viser en at det er prososial atferd som lønner seg og virker mest konstruktivt. Ved å finne ulike positive egenskaper ved eleven kan en fremme disse og gi eleven opplevelsen av å oppnå noe positivt, også gjennom ikke-aggressive handlinger. Elever med et proaktivt aggresjonsmønster viser ofte gode lederegenskaper (Ogden, 2002; P. Roland, 2006). En kan da trekke inn dette i undervisningen, ved for eksempel å gi eleven ansvar for ulike oppgaver og lignende. Så lenge dette blir gjort på en forsvarlig og rettferdig måte ovenfor medelever, vil dette kunne styrke elevens opplevelse av prososial atferd, og endre sitt syn på at aggressiv atferd er det som er mest hensiktsmessig.

I de to foregående avsnittene har jeg pekt på enkelte måter å tilnærme seg, og håndtere de ulike aggresjonsmønstrene på. Samtidig er det viktig å påpeke at det som virker effektivt på en elev ikke nødvendigvis vil fungere likt på en annen elev. I forhold til håndtering av aggresjonen vil det også være viktig å ta høyde for at enkelte elever har et aggresjonsmønster som inneholder elementer fra *både* proaktiv og reaktiv aggresjon. En må derfor bruke tid på å observere og kartlegge den enkelte elevs situasjon og aggresjonsmønster før en setter i gang tiltak. Elever med både reaktive og proaktive aggresjonstilnærminger vil kreve tiltak der en kombinerer de ulike håndteringsstrategiene, noe som både er ressurskrevende og stiller store krav til lærerens kompetanse (P. Roland, 2006).

2.5 Viktigheten av fokus på tidlig innsats i skolen

Aggresjon og aggressiv atferd har blant små barn gjerne blitt sett på som en del av normalutviklingen. De fleste barn lærer derimot å dempe denne atferden (Tremblay et al., 2005) og lærer å kontrollere sin atferd ut ifra samfunnets normer og verdier. Mange ser på dette som en del av barnets sosialisering, og barnet ”avlærer” gradvis sin aggressive atferd før de begynner på skolen. Allikevel ser en at enkelte barn fortsetter å være aggressive. Det kan være ulike årsaker til det, men faktum er at skolen får en stor utfordring i forhold til hvordan en skal lære disse elevene til å handle og tenke annerledes. Barn som viser aggressiv atferd har større risiko for å bli upopulære og avvist av andre. Derfor er det viktig å ta tak i problemene så tidlig som mulig, for å forhindre den uheldige utvikling som oppstår hos disse barna. Det er viktig at en helt ned i barnehagealder er oppmerksomme på dette område, da en ser at jo tidligere en jobber systematisk med disse barna jo større sjanse er det for å kunne hjelpe de på best mulig måte. Med det i tankene har jeg allikevel valgt, på bakgrunn av oppgavens omfang, å fokusere på barneskolen (henholdsvis 1. trinn) og det arbeidet som blir gjort der når jeg har innhentet informasjon. Grunnen til at jeg har valgt å konsentrere meg om skolen som institusjon, er fordi det gjerne er en større bevissthet rundt problematikken i skolen, og fordi en ser at skolen i større grad trigger aggresjon, med dens struktur, krav og mindre grad av ”frihet”.

I vårt skolesystem har en sett at det gjerne forekommer en ”vent å se”-holdning. Med tanke på elever med aggressiv atferd har en kanskje tenkt at *”..eleven vokser det nok av seg, det er nok bare en periode..”* eller *”..det er nok bare trassalderen..”*. Det er nettopp slike holdninger som er så farlige, med tanke på at en gjerne venter så lenge at det er for sent å hjelpe den eleven det gjelder. Når en har sett klare tegn på aggressiv atferd hos en elev i første klasse, er det for sent å sette inn tiltak på denne eleven i sjette klasse. Det er så viktig å ta dette på alvor, da en ser hvor nødvendig tidlig innsats er for de barna det gjelder.

I St. meld. Nr. 16 (2006-2007, s. 27) står det: *”Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges”*. Videre står det at: *”Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder”* (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 10). Fokuset rundt viktigheten

av tidlig innsats ser en altså helt opp på et samfunnspolitisk nivå, og dette viser at en ikke bare kan undergrave problemene og satse på at de forsvinner, men at en faktisk må ta tak i problematikken å hjelpe denne gruppen elever.

Dagens skole har et kjempeansvar når en tenker på visjonen om enhetsskolen, en skole for alle. De aggressive elevene har også rett på tilrettelagt undervisning, og til å være en del av et fellesskap. Så hva gjør en når de blir ekskludert i stedet for inkludert på grunn av sin atferd? Jeg ser på det som svært viktig at en får en kompetanseheving i skolen i forhold til denne problematikken, så en lettere kan forstå elevenes atferd og få til gode relasjoner og konstruktive tiltak, også i forhold til "de sinte og vanskelige" barna.

I denne oppgaven ligger som nevnt fokuset mitt i forhold til elever som viser aggressiv atferd i tidlig alder. For denne gruppen elever er det avgjørende å komme i gang med tidlig systematisk arbeid for å skape best mulige forutsetninger for elevene videre i livet, både på og utenfor skolens arena. Tidlig innsats kan også sees ut ifra et forebyggingsperspektiv. Med det mener jeg at en gjennom tidlig innsats kan endre den negative utviklingen som allerede har satt sine spor. På den måten kan en forebygge, og forhåpentligvis hindre, at eleven utvikler et enda mer alvorlig atferdsmønster som til slutt er "uopprettelig" dersom han eller hun ikke får hjelp tidlig nok.

En sentral studie som er blitt gjort nasjonalt i forhold til barn med problematferd i tidlig alder er prosjektet "*De utfordrende barna*". Dette prosjektet fokuserte på barn som gikk i de to siste årene i barnehagen til de to første årene på barneskolen (altså 4-8 år). Det overordnede målet for dette prosjektet var å utvikle handlingskompetanse til å forebygge, avdekke og avhjelpe psykososiale vansker (*Sluttrapport for prosjektet - "De utfordrende barna 2005-2007"*, 2007). Prosjektansvarlig var fylkesmannen i Rogaland, og deltok med to rådgivere, en med barnehagefaglig bakgrunn og en med skolefaglig bakgrunn. Samtidig deltok Senter for atferdsforskning med fire veiledere. Prosjektet hadde to hovedfokus; tidlig intervensjon og systemperspektivet. Prosjektet førte til en kompetanseheving når det gjelder å håndtere utfordrende barn, og deltakerne på dette prosjektet (4 kommuner i Rogaland) sier de selv opplever å ha blitt tryggere og mer profesjonelle i sitt arbeid med denne gruppen elever (*Sluttrapport for prosjektet - "De utfordrende barna 2005-2007"*, 2007). Resultatene viser at slike tiltak faktisk virker dersom en går inn for det. Gjennom et slikt prosjekt fikk en til en kompetanseheving som førte til gode utgangspunkt for de tiltak som settes inn i forhold til

elever med aggresjonsproblematikk eller annen alvorlig atferdsproblematikk. Dette, mener jeg, er et viktig nasjonalt tilskudd til den internasjonale forskningen. En annen studie, som det henvises til i sluttrapporten til det ovennevnte prosjektet, viser til at *"mellom 10- 20 % av barn i alderen 4-10 år har så store psykososiale vansker at dette påvirker deres funksjonsnivå, og at 4-7 % har så alvorlige problemer at de er behandlingstrengende"* (Nærde og Neumer, 2003 i P. Roland, Fandrem, Størksen, & Løge, 2007, s. 13). Dette gir oss klare indikasjoner på at en må ta på alvor at så unge barn også kan ha alvorlige problemer. Dette er bare med på å styrke nødvendigheten av tidlig innsats i forhold til arbeidet med denne gruppen elever.

Som tidligere nevnt vises det i St. meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) til studier der en har observert en "vent og se"- holdning i skolen. Disse funnene viser også viktigheten av at fokus på tidlig innsats virkelig må bli tatt på alvor og bli implementert i den norske skolen, da det er så mange barn som uten hjelp på et tidlig stadium, kan ende opp med å bli samfunnets store tapere. Zigler et al. (1992, i Anderson & Bushman, 2002) påpeker at de tiltak som settes i gang i tidlig alder er de som oftest er mest konstruktive: *"The most successful interventions appear to be those that address multiple sources of potentially maladaptive learning environments, and do so at a relatively young age"* (Zigler et al., 1992 i Anderson & Bushman, 2002, s. 45).

Termen atferdsforstyrrelser, som aggresjon defineres under, er den vanligste psykiatriske diagnosen hos barn og unge i Norge. Om lag 5 prosent av Norges barne- og ungdomsbefolkning har atferdsforstyrrelser (Fauske & Øia, 2003). Disse funnene viser at en på ingen måte kan overse denne problematikken. En kan ikke late som at det ikke eksisterer barn som i ung alder viser et aggressivt atferdsmønster. Selv om det kanskje er lettere å vente og se om barnet endrer atferd, har en som kompetente pedagoger en plikt til å sette i gang tiltak i forhold til denne gruppen barn med en gang en blir bevisst problematikken. En kan ikke vente til de blir eldre og han eller hun ikke lenger er ens eget problem.

Som tidligere nevnt er det flere barn som allerede i barnehagealder viser tegn på et aggresjonsmønster ut over det en kan kalle "normalt". Da er det viktig at en allerede i barnehagen begynner et systematisk arbeid for å endre dette atferdsmønsteret. Samtidig er det viktig å styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehage og skole i overgangen mellom de to institusjonene. Enkelte vil kanskje stille seg negative til å overføre problematikken fra

en arena til en annen, da en ønsker at barnet skal starte med blanke ark når de begynner på skolen. Det er på mange måter en god tanke å ha det, men hva skjer da med det arbeidet som kanskje allerede er satt i gang i barnehagen? Vil det bare bli glemt og ikke jobbet videre med, kun fordi en ikke skal vite noe om barnet på forhånd? Jeg tror det gjelder å finne en gylden middelvei her. Dersom det foreligger et tydelig aggressivt atferdsmønster hos et barn i barnehagen, tror jeg det er viktig at barnehagen og skolen kan ha en åpen dialog om hva som har blitt gjort, for på den måten å kunne sikre at barnet får en best mulig overgang mellom de to institusjonene. Her kan en nok en gang trekke paralleller til systemteorien, der en legger vekt på å arbeide ut i fra en helhetstenkning rundt barnet, og å se de ulike systemene rundt det enkelte barn og ikke bare fokusere på barnet alene (Pianta, 1999).

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) påpeker også viktigheten av et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole. Her blir det presisert at dersom en skole skal kunne tilrettelegge opplæringen best mulig for det enkelte barn fra første dag, er det viktig med en god kommunikasjon mellom de to institusjonene. Barnehagen har ingen plikt til å oppgi informasjon om hvert enkelt barn, men dersom en skal gi barnet best mulig forutsetninger for en positiv utvikling er det viktig at en samarbeider på tvers av barnets arenaer (Bø, 2000). Her blir det viktig å presisere at dersom barnehagen skal utlevere informasjon om enkeltbarn, må de ha samtykke fra barnets foreldre. Det blir derfor også viktig å skape en god relasjon til barnets foreldre slik at de føler seg sett og hørt i situasjonen. Gjennom et slikt tverrfaglig samarbeid vil de pedagogene som møter eleven i 1. klasse også kunne være bedre forberedt til å sette i gang konstruktive tiltak som er aldersadekvate for det enkelte barnet. På denne måten kan en være bedre rustet til å hjelpe denne gruppen elever, og legge til rette for en best mulig utvikling både skolefaglig og sosialt.

Forskningsmessige funn viser at barn som i tidlig alder har et aggressivt atferdsmønster har en større risiko for å utvikle store problemer på ulike områder i livet i voksen alder enn barn med ikke-aggressiv atferd: *"Children who express early-onset, persistent aggression and related behaviors are at high risk for a broad variety of negative outcomes and impaired functioning in a number of areas of life as they grow older. Research has investigated several problematic domains of functioning, including behavior problems, academic underachievement, poor employment histories, maladaptive interpersonal functioning, negative mental health outcomes, and adverse general health care outcomes"* (Connor, 2002, s. 54). Aggressiv atferd i tidlig alder ser også ut til å kunne kobles opp mot kriminalitet i voksen alder, da spesielt i

forhold til gutter. Farrington (1991, i Connor, 2002) fulgte i sin studie over 400 gutter fra alderen 8-32 år. Gjennom sine studier fant han blant annet tydelige indikatorer på at aggressiv atferd i tidlig alder var signifikant med selvrapportert lovovertridelser og fortsettende aggressiv atferd i voksen alder. Dette vil på ingen måte si at alle barn som i tidlig alder viser tegn på et aggressivt atferdsmønster vil ende opp som beskrevet ovenfor, men en skal være bevisst på at denne gruppen elever må fanges opp så tidlig som mulig for å minske risikoen for å ende opp med store vansker i voksen alder.

3 Metode

3.1 Beskrivelse av forskningsmetode

Forskningsmetode blir av Ringdal beskrevet som; *"fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskaplige spørsmål og problemstillinger"* (Ringdal, 2007, s. 17). Metoden gir oss med andre ord et innblikk i hvordan vi som forskere tilnærmer oss empirien. Når en skal i gang med en undersøkelse har en et spørsmål eller en hypotese, noe en ønsker å få belyst. For å kunne belyse vårt spørsmål er vi avhengige av å innhente empiri, data fra "virkeligheten" (Jacobsen, 2003). For å kunne innhente disse dataene må vi ta noen valg i forhold til hvordan vi ønsker å få vårt spørsmål belyst. Gjennom metodevalget må forskeren dermed vise hvilke valg en har tatt og begrunne hvorfor disse valgene er tatt. Samtidig som metoden på mange måter kan ses på som en "oppskrift" på hvordan en kan gjennomføre en undersøkelse, skal metodevalget vårt også hjelpe oss til systematisk å stille kritiske spørsmål knyttet til valg som gjøres, og eventuelle konsekvenser disse valgene kan ha (ibid.). Som forsker er det viktig med gode metodekunnskaper for å være i best mulig stand til å kunne utføre sitt arbeid på en tilfredsstillende måte.

I forhold til dette prosjektet har jeg valgt å hente inn data gjennom en kvalitativ forskningstilnærming. Grunnen til at jeg har valgt denne tilnærmingen er at jeg mener det er på denne måten jeg kan få et best mulig innblikk i hvordan et utvalg pedagoger opplever sin håndtering og kompetanse i forhold til elever som i tidlig alder har utviklet et aggressivt atferdsmønster. Med tanke på dette prosjektets tematikk og omfang vil jeg gjennom en kvalitativ metode også få en mer detaljert informasjon og komme nærmere inn på informantene, enn om jeg skulle brukt en kvantitativ forskningsmetode. På bakgrunn av mine valg vil det derfor hovedsakelig være den kvalitative forskningsmetoden jeg beskriver i de kommende avsnittene.

Et aspekt en ofte ser i den kvalitative forskningen er den direkte kontakten mellom forskeren og det som skal studeres. I kvalitativ metode ønsker en å få en forståelse av ulike sosiale fenomener. En søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen. En ønsker å få en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres selv opplever og forstår sin livssituasjon. Som en konsekvens av dette, spiller fortolkning en viktig del i den kvalitative forskningen, og en tolker prosesser i lys av den konteksten som de inngår i (Thagaard, 2003).

Kvalitativ forskning baserer seg på flere ulike innsamlingsmetoder, som for eksempel intervju, observasjon og dokumentanalyse. Et fellestrekk for disse tilnærmingene er at de data som forskeren analyserer, foreligger i form av en tekst. Teksten kan være en beskrivelse av personers handlinger, perspektiver, intensjoner eller utsagn (Ringdal, 2007; Thagaard, 2003). Det er måten forskeren innsamler data på som bestemmer hvilken form teksten har. Disse skrevne tekstene er videre et særpreg ved kvalitative data.

I følge Karin Widerberg (2002) har kvalitativ forskning som mål å klargjøre et fenomens karakter eller egenskaper. Forskeren stiller seg gjerne spørsmål som: "Hva betyr *det* og hva handler *det* om?" I motsetning til dette, søker en kvantitativ forskningsmetode å fastslå mengden av det samme. Ved hjelp av en kvantitativ tilnærming vil forskeren gjerne spørre om: "*dets* forekomst og *dets* sammenhenger". På den måten kan en si at kvalitativ forskning i større grad er innholdssøkende, mens kvantitativ forskning er mer innholdsstyrt (ibid.). I følge Denzin og Lincoln (2005) vektlegger kvalitative studier helhet, meninger og prosesser som ikke kan uttrykkes i den kvantitative forskningens antall, mengder og hyppighet. Denne forståelsen gjør at jeg i forbindelse med dette forskningsprosjektet fant det mest naturlig å benytte meg av en kvalitativ forskningstilnærming.

Debatten i forhold til metodevalg har til tider stått sterk mellom tilhengere av den kvantitative metoden og den kvalitative metoden. Enkelte har hevdet at den kvantitative metoden har villet påtvinge samfunnsvitenskapene et for positivistisk vitenskapssyn (Jacobsen, 2003). Likeledes har den kvalitative metoden fått kritikk for ikke å være objektiv og strukturert nok (Sørby, 2007). Til tross for at debatten foregår den dag i dag er det av en "mildere" art. Det er i dag en relativt stor enighet om at en metode ikke nødvendigvis er bedre enn den andre, men at begge metoder har både positive og negative sider. Jacobsen (2003) presiserer at de to metodene er ulike, men ikke konkurrerende. Det er sammenhengen som avgjør hvilken metode som passer best. Han sier videre at valget av metode derfor må komme som en konsekvens av hva det er en ønsker å undersøke. I følge Silverman (1993) er det lite konstruktivt å sette de to metodene opp mot hverandre: "*Like theories, methodologies cannot be true or false, only more or less useful*" (Silverman, 1993, s. 2). Viktigheten ligger i å finne den type forskningsdesign som passer i det aktuelle tilfelle. Han skriver videre at det i enkelte tilfeller også kan være gunstig å kombinere *både* kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, såkalt metodetriangulering.

3.2 Valg av instrument

Som nevnt i forrige avsnitt er det *hva* vi ønsker å undersøke som styrer oss i retning av metodevalg. Jeg har altså valgt å benytte en kvalitativ forskningstilnærming. I forbindelse med innhenting av empiri har jeg valgt å bruke intervju som instrument. Steinar Kvale påpeker at: *"Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer"* (Kvale, 1997, s. 17).

Ved bruk av intervju får dermed forskeren en unik mulighet til å tilegne seg informasjon om hvordan den enkelte informant forstår og opplever seg selv og sine omgivelser. Det er nettopp derfor jeg har valgt å bruke intervju som instrument når empirien skal innhentes. Formålet med et intervju er, i følge Thagaard (2003), å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon. Gjennom intervjuet kan forskeren få tilgang på informantens tanker og følelser rundt et spesifikt tema. Den informasjonen en innhenter gjennom intervju er på mange måter gjenspeilinger av egenopplevde hendelser, og en må derfor være seg bevisst av denne informasjonen i stor grad preges av det han eller hun har opplevd.

Gjennom intervju får en som forsker muligheten til å få et innblikk i hvordan den enkelte informant opplever og forstår sin livsverden, og den tematikken som intervjueren presenterer. Det er som tidligere nevnt nettopp derfor jeg har valgt intervju for å samle inn empiriske data i denne oppgaven. Jeg vil jeg understreke at det også hadde vært ønskelig å kunne benytte seg av observasjon i tillegg til intervju. På den måten ville jeg som forsker kunne sammenligne hva informantene svarer på mine spørsmål rundt håndtering av aggressive elever og *hvordan* de i praksis faktisk håndterer elever som i tidlig alder har et aggressivt atferdsmønster. Det å kunne studere fenomener i praksis blir også anbefalt innen den kvalitative metodologien (Robson, 2002). Allikevel, grunnet oppgavens omfang og tidsramme, valgte jeg kun å bruke intervju som instrument for innsamlingen av mine data.

Et kvalitativt intervju kan gjennomføres på ulike måter. På den ene siden kan en benytte seg av et intervju preget av lite struktur. Dette kan i stor grad sees på som en samtale mellom forsker og informant, der hovedtemaene for samtalen er fastlagt på forhånd. En fordel med et slikt intervju er at informanten kan utdype eller bringe nye interessante og relevante temaer på banen, som forskeren på forhånd ikke hadde tenkt på (Thagaard, 2003).

På den annen side kan en bruke en type intervjuform som er relativt strukturert. Da er spørsmålene utformet på forhånd, og forskeren har i stor grad allerede bestemt rekkefølgen på spørsmålene. Informanten står selv fritt til å utforme sine svar, da spørsmålene ikke har svaralternativer. Dette gjør det mulig for informanten selv å presisere hvordan han eller hun forstår den gitte situasjonen. Fordelen med en slik tilnærming er at svarene en får fra de ulike informantene i større grad blir sammenlignbare fordi de har svart på de samme temaene og spørsmålene (ibid.). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av et relativt strukturert intervju. Jeg har på forhånd utformet konkrete spørsmål, og benytter meg av en nokså strukturert intervjuguide. Grunnen til at jeg har valgt denne tilnærmingen fremfor et helt åpent samtaleintervju er blant annet på grunn av oppgavens tidsramme. Da denne oppgaven går over en relativt kort tidsperiode mener jeg det er lettere å benytte seg av en mer strukturert tilnærming. På denne måten får jeg utnyttet den tiden jeg har på best mulig måte, og jeg er sikker på at jeg får gått igjennom de spørsmålene jeg ønsker i løpet av den tiden jeg har satt av til intervju med de ulike informantene. Samtidig har mitt valg av et nokså strukturert intervju å gjøre med mine personlige erfaringer i forhold til denne typen oppgave. Da jeg har begrenset erfaring med det å intervjuer personer på dette nivået, gir det meg som forsker en større trygghet når en kan støtte seg til en strukturert intervjuguide med ferdig utformede spørsmål. Her finner jeg det viktig å presisere at til tross for min strukturerte tilnærming, er åpen for mulige oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsker eventuelle utdypinger av informantenes svar. Samtidig gir jeg informantene muligheten til å presisere og komme med tilleggsinformasjon dersom de ønsker, og føler dette nødvendig.

Kvale (1997) har utformet syv stadier for intervjuundersøkelsen, som jeg hovedsakelig har basert mine intervjuer på. Ved å benytte seg av en slik tidsmessig rekkefølge blir det lettere for forskeren å få til en mer systematisk og strukturert forskningsprosess. Kvale (ibid.) sine syv stadier viser oss intervjuundersøkelsen fra den opprinnelige ideen til den ferdige rapporten, og kan beskrives på følgende måte:

- 1. Tematisering:** På det første stadiet formulerer en formålet med undersøkelsen. En beskriver deretter hvordan en oppfatter det emnet som skal undersøkes, ved hjelp av ulike *hvorfor-* og *hva-*spørsmål. Deretter velger en de(n) metode(n)e en ønsker å benytte seg av, altså hvordan undersøkelsen skal utformes. Dersom en trekker paralleller til egen studie, kom formålet til uttrykk gjennom problemstillingen min: *”Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?”*.

Valg av metode falt som tidligere nevnt på en kvalitativ tilnærming, da jeg følte det var denne metoden, med dens dybde og ønske om forståelse av ulike sosiale fenomener, var mest relevant i denne sammenheng.

- 2. Planlegging:** I løpet av dette stadiet planlegges studien. Kvale (1997) presiserer viktigheten av å ta hensyn til alle de syv stadiene *før* en går i gang med selve intervjuarbeidet. Det er nødvendig å planlegge slik at en får hentet inn relevant kunnskap i forhold til problemstillingen. Samtidig må en også ta i betraktning studiens moralske vurderinger. Under dette stadiet brukte jeg mye tid på å kartlegge, og velge ut relevant litteratur, skrive teorikapittel og samtidig ferdigstille en strukturert intervjuguide med spørsmål som dekket tematikken i forhold til min problemstilling.
- 3. Intervjuing:** Intervjuene utføres på grunnlag av en intervjuguide. Her sier Kvale at det er viktig å være reflektert i forhold til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner. I forhold til egen studie ble intervjuene gjennomført i mars måned, og den ferdigstilte intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for intervjuene.
- 4. Transkribering:** Under dette stadiet klargjør forskeren det innhentede materialet for analyse. En slik transkribering vil ofte si at en transkriberer informasjonen fra muntlig tale til skriftlig tekst. I forbindelse med egne intervjuer fant jeg det hensiktsmessig å transkribere intervjuene fortløpende etter selve intervjuene. På den måten var informasjonen så friskt i minne, at jeg fikk mest mulig ut av hvert enkelt intervju. Samtidig slapp jeg da å sitte med transkribering av alle intervjuene til slutt, men fikk gjort meg ferdig med et intervju, før jeg innstilte meg på et nytt intervju.
- 5. Analysering:** Her analyseres og tolkes de empiriske funnene. Det er på bakgrunn av undersøkelsens formål, emneområde og intervjumateriale en bestemmer hvilke analysemetode som er best egnet. I forbindelse med egen studie vil de empiriske funnene bli tolket opp mot problemstillingen og det teoretiske grunnlaget som ble presentert i oppgavens teorikapittel.
- 6. Verifisering:** Gjennom dette stadiet vil forskeren undersøke de empiriske funnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. I forhold til generaliserbarhet vil eget studie

ikke kunne generaliseres, med tanke på at utvalget er så lite. Studiens reliabilitet baseres på hvor pålitelige resultatene er, mens studiens validitet baseres på hvorvidt studien undersøker det den faktisk har som mål å studere.

- 7. Rapportering:** Gjennom en rapportering blir funnene og metodebruken formidlet i en form som overholder vitenskapelige kriterier, og funnene skal resultere i et lesbart produkt. Samtidig må en også her ta hensyn til undersøkelsens etiske sider (Kvale, 1997). I forhold til egen studie har de etiske sidene blitt ivaretatt gjennom innhenting av informert samtykke fra informantene og prosjektet ble på forhånd meldt inn, og godkjent, av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (se vedlegg 1). Samtidig er det blitt gitt grundige opplysninger rundt studiens formål og prosjektet i sin helhet. Alle data er i tillegg blitt anonymisert, og de involverte er underlagt taushetsplikt.

Ovennevnte stadier gir oss altså en oversikt over intervjuundersøkelsen som en helhet. Kvale (ibid.) påpeker videre at det er et samspill mellom de ulike stadiene, og han viser til viktigheten av *”å lete etter sammenhengen mellom de praktiske metodespørsmålene og filosofiske spørsmål om kunnskap og sannhet”* (Kvale, 1997, s. 47).

3.3 Gjennomføring av intervju og bearbeiding av materialet

3.3.1 Utvalg

Et utvalg vil si den gruppen forskeren får sin informasjon fra under en undersøkelse. En retningslinje for kvalitative utvalg er, i følge Thagaard (2003), at antall informanter ikke burde være større enn at en kan foreta dyptgående analyser av de innsamlede dataene. Et av målene med kvalitative studier er å gå i dybden på de fenomenene som skal undersøkes, og et for stort utvalg kan dermed bli vanskelig å få gjennomført på en tilfredsstillende måte. Kvalitative studier, som denne, baserer seg på såkalte strategiske utvalg. Med det menes at informantene velges fordi de besitter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2003). Gall, Gall og Borg (2003) presiserer likeledes hvordan en kvalitativ studie i større grad kan være mer fleksibel i forhold til utvalg, enn ved en kvantitativ studie. De påpeker videre at et strategisk, eller hensiktsmessig, utvalg ikke først og fremst skal kunne generalisere funnene, men skape en dypere forståelse av en gitt gruppe

individer: *"It is clear that purposeful sampling is not designed to achieve population validity. The intent is to achieve an in-depth understanding of selected individuals, not to select a sample that will represent accurately a defined population"* (Gall et al., 2003, s. 166).

Som tidligere nevnt kjennetegnes kvalitative studier av den direkte kontakten mellom forsker og informant. På bakgrunn av dette blir det derfor naturlig at jeg personlig utfører intervjuene med mine utvalgte informanter, for på den måten å få et bedre grunnlag for senere tolkninger av de innhentede opplysningene.

I forbindelse med eget studie ble informantene valgt ut ifra enkle kriterier. De skulle arbeide med elever i 1. trinn, og ha opplevd å arbeide med elever som i tidlig alder viste tegn på et aggressivt atferdsmønster. Samtidig satte jeg kriterium om at samtlige informanter skulle ha en pedagogisk utdanning, på minimum høyskolenivå. Foruten om disse kriteriene var valget av informanter nokså tilfeldig, da det foregikk gjennom loddtrekning hvilke skoler jeg valgte. Det viste seg å være vanskelig å få tak i informanter, og dette gjorde at jeg fikk informanter fra de skolene som var villige til å delta. I utgangspunktet skulle utvalget mitt bestå av fem informanter. Vanskeligheter med å få tak i den ene informanten og problemer med at intervjuet lot seg gjennomføre, gjorde at jeg med stramme tidsrammer bli nødt til å begrense utvalget mitt til fire informanter, fordelt på tre ulike skoler.

I forhold til denne studien vil utvalget kunne sies å være relativt lite. Begrunnelsen for dette er at målet med denne oppgaven kun er å gi et innblikk i prosjektets problemstilling; *"Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?"*. Med tanke på oppgavens tidsramme og omfang vil det altså ikke være til hensikt å forsøke å generalisere funnene fra undersøkelsen. Med bakgrunn i den kvalitative metodologien har jeg i større grad lagt vekt på å gå i dybden på de få informantene jeg hadde, og analysere og tolke de innhentede dataene, enn å prioritere størrelsen på utvalget.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden bygges opp rundt, og bestemmer rekkefølgen av, temaene intervjueren ønsker å få informasjon om. Videre skal intervjuguiden være en hjelp for intervjueren til å huske alle de områdene han eller hun ønsker å få belyst i løpet av intervjuet (Thagaard, 2003; Widerberg, 2002). Kvale (1997) viser til at intervjuguiden kan være av noe ulike karakter.

Guiden kan enten være en grov skisse av de ulike emnene en ønsker å belyse, eller den kan bestå av et detaljert oppsett med ferdig utformede spørsmål.

Som nevnt i tidligere avsnitt har jeg valgt å benytte meg av en relativt strukturert intervjuguide, med tanke på oppgavens omfang og eget erfaringsgrunnlag som forsker. Jeg forholder meg tett til teori i oppgaven, og det er derfor naturlig at spørsmålene blir utformet på bakgrunn av den teorien som ligger til grunn for denne oppgaven. På denne måten sikrer jeg at ønskelige temaer blir gjennomgått under intervjuene med de ulike informantene. Selv om det foreligger konkrete spørsmål, står informantene fritt i forhold til hva de skal svare på de ulike spørsmålene. Det er med andre ord ikke svaralternativer, slik det ville vært i en kvantitativ tilnærming. Dersom en velger å bruke en relativt strukturert intervjuguide er det viktig at intervjueren setter seg godt inn i den valgte teorien for å være i stand til å stille spørsmål som er dekkende for det en ønsker å undersøke (Sørby, 2007). I forbindelse med egen intervjuguide (se vedlegg 2) har jeg valgt følgende temaer, med tilhørende spørsmål, på bakgrunn av oppgavens problemstilling og anvendte teori:

1. Begrepet aggresjon og forståelsen av dette.
2. Håndtering av elever som viser aggressiv atferd i tidlig alder.
3. Fokus på tidlig innsats i skolen.
4. Tidlig innsats og det autoritative lærerperspektivet.

Ferdigstilt intervjuguide ble lagt ved innmeldingen av prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), der prosjektet i sin helhet ble godkjent.

3.3.3 Innsamling av data

Gjennom innsamling av data i form av intervju får en som forsker muligheten til få et godt innblikk i informantens synspunkter og forståelse av studiens tematikk. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjuet som en mellommenneskelig situasjon. Det kan ses på som en samtale mellom to personer om et tema av felles interesser. Gjennom dialog skaper en kunnskap og forståelse mellom de to partene, intervjuer og informant. I løpet av intervjuet er det intervjuerens oppgave å prøve å skape en så god kontakt med informanten som mulig, for å få mest mulig kunnskap om informantens forståelse av studiens tematikk. En viktig forutsetning for at dette skal kunne skje, er at informanten føle seg trygg og komfortabel i intervjusituasjonen. Først da vil hun eller han åpne seg og utlevere sine personlige tanker og

meninger. Det er i følge Kvale (ibid.) nødvendig å være bevisst at en som intervjuer hele tiden må finne en fin balanse mellom den ønskede kunnskapsinnhenting og de etiske sidene ved den emosjonelle, menneskelige interaksjonen. Med dette menes at en må oppfordre til personlige uttalelser og meninger, men samtidig unngå at intervjuet blir en ”terapeutisk samtale”.

En annen faktor det er viktig å være bevisst under intervjusituasjonen er det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). En kan i hovedsak si at intervjueren mottar informasjon, mens informanten er den som viser åpenhet. Det er intervjueren som definerer situasjonen og presenterer samtaletemaene. Intervjueren er altså den som styrer intervjuet gjennom ferdigkonstruerte spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Det blir derfor, som tidligere nevnt, svært viktig at intervjueren er godt forberedt og har god kompetanse på intervjutemaene for å være i best stand til å få til en god dialog mellom seg selv og informanten. Dersom intervjueren fremstår som trygg og sikker, vil dette kunne påvirke informanten på en positiv måte. Samtidig er forskeren også avhengig av at informanten er villig til å være åpen om sine personlige tanker og synspunkter. På den måten er det informanten selv som avgjør hvilken informasjon han eller hun ønsker å oppgi. Dermed kan en si at begge parter, både intervjuer og informant, er med på å påvirke hvordan intervjusituasjonen skal forløpe.

Kvale (ibid. s. 74) presenterer spørsmålene *hva*, *hvorfor* og *hvordan* i forhold til hvordan en kan oppsummere det vesentlige i en intervjusituasjon:

1. **Hva** – forskeren bør ha forhåndskunnskaper til det temaet som ligger til grunn for intervjuet.
2. **Hvorfor** – forskeren bør formulere et klart formål med intervjuet.
3. **Hvordan** – forskeren bør ha kjennskap til ulike intervjuteknikker og bestemme seg for hvilke en ønsker å bruke under intervjusituasjonen. Samtidig burde forskeren ha tenkt gjennom hvordan han eller hun ønsker å analysere dataene, og hvordan funnene skal verifiseres og rapporteres.

I forbindelse med egen studie ble informantene tildelt et informasjonsskriv (se vedlegg 3) som presenterte studiens tematikk og formål, og hva som i hovedsak ville bli tatt opp under intervjusamtalen. Det ble også informert om forskers taushetsplikt og at informantene sto fritt

til å trekke seg fra studien uten å måtte oppgi grunn. Det ble også oppgitt at studien var blitt sendt inn og godkjent hos NSD. På denne måten fikk informantene et innblikk i hva de skulle delta på, uten å føle at intervjusituasjonen kom som en overraskelse. Gjennomgang av informasjonsskrivet ble også brukt som en introduksjon til selve intervjuet når det ble foretatt. Dermed forsikret jeg meg om at alle informantene hadde forstått innholdet i informasjonsskrivet og at alle var inneforstått med hva det gikk ut på. Kvale (1997) presenterer i denne sammenheng begrepet "*briefing*". Gjennom en såkalt briefing presenterer forskeren konteksten, og situasjonen defineres. Formålet med intervjuet presenteres og intervjueren forteller også om bruken av eventuelle hjelpemidler under intervjusituasjonen. I eget tilfelle ble det informert om bruk av diktafon i informasjonsskrivet, samtidig som jeg opplyste om det igjen under briefing. Grunnen til at jeg brukte diktafon som hjelpemiddel var for å slippe å måtte notere alt som ble sagt, og på den måten heller kunne fokusere på informanten og selve intervjusituasjonen, men allikevel få dokumentert alt som ble sagt. På denne måten slipper man å måtte velge å notere ned noe informasjon framfor annen informasjon, men få med seg alt som blir sagt i løpet av intervjuet (Gall et al., 2003). Samtidig, burde en under briefing la informantene stille eventuelle spørsmål rundt selve intervjusituasjonen.

Etter intervjuet anbefaler Kvale (ibid.) å avslutte intervjuet med en såkalt "*debriefing*" hvor en lar informanten få komme med eventuelle kommentarer eller andre ting de lurer på. Her kan det være lurt og nok en gang påpeke at en som forsker er underlagt taushetsplikt for å betrygge informantene om at deres personlige tanker og følelser ikke misbrukes.

3.3.4 Bearbeiding og tolkning av data

Som nevnt ovenfor ble det altså brukt diktafon i forbindelse med intervjuene. Lydopptak er i dag vanlig å bruke som hjelpemiddel, da en på denne måten kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale, 1997). På bakgrunn av disse lydopptakene transkriberer en datamaterialet til skriftlig tekst. Samtidig er det viktig å være seg bevisst om at disse transkripsjonene ikke er håndfaste data, men kunstig konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form (ibid.). Den skriftlige teksten inneholder altså ikke de visuelle aspektene ved situasjonen. Allikevel gir transkripsjonene mer strukturert datamateriale, som er bedre egnet for analyse. Egne transkripsjoner ble som tidligere nevnt gjennomført fortløpende ettersom jeg gjennomførte intervjuene. Dette var en tidkrevende

prosess, men jeg opplevde å komme nærmere inn på de empiriske dataene jeg hadde hentet inn. Dermed fikk jeg et godt utgangspunkt for å presentere og tolke funnene.

I følge Thagaard (2003) preges den kvalitative forskningsprosessen av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse. Hun påpeker videre at analysen og tolkningen allerede starter under kontakten med informantene. Samtidig, vil analysedelen i kvalitativ forskning referere til der forskeren forlater kontakten med informantene og går over til å analysere og fortolke den teksten som er et resultat av de dataene en har hentet inn i feltet. Thagaard (ibid.) ser på analyser av kvalitative data som en fortløpende prosess. Dette kan knyttes til de valgene forskeren foretar i løpet av datainnhenting. Disse valgene kan en se på som analytiske valg, da de kan knyttes opp mot den forståelsen forskeren utvikler i løpet av arbeidet i feltet.

Studier av intervju samtaler kan gi forskeren god informasjon om hvordan informantene forstår seg selv, og hvordan de forholder seg til kulturelt etablerte måter å snakke om bestemte temaer på. Her viser Thagaard (2003) til begrepet *diskursanalyse*. Dette begrepet kan knyttes til studier av samtaler om utvalgte temaer. Thagaard definerer diskursanalyse som: "*studier av de premissene eller reglene som styrer hvordan personene uttrykker seg om de temaene samtalen dreier seg om*" (Thagaard, 2003, s. 111). Diskursanalysen tydeliggjør at det er personers oppfatning av samtals temaer og de sosiale fenomenene som representeres i samtalen. Dette gjør at en ikke eksplisitt kan se på informantens utsagn og forståelse som riktige eller sanne beskrivelser av virkeligheten, da de utsagnene utformes og påvirkes av den konteksten som etableres av de ulike aktørene som deltar i samtalen, i dette tilfellet intervjuene. Diskursanalyse kan utføres på et individnivå, der en analyserer de ulike diskursene en person forholder seg til. Samtidig, kan en også utføre diskursanalyse på et mer generelt nivå, der en i større grad har fokus på de temaene som er sentrale i det innhentede materialet. Denne typen diskursanalyse innebærer å studere hvordan de ulike informantene snakker om de temaene vi ønsker å få belyst.

En av de vanligste formene for dataanalyse i dag er koding, eller kategorisering av intervjuene. Intervjuene kodes i kategorier etter tema (Sørby, 2007; Thagaard, 2003). Det er denne formen for dataanalyse jeg hovedsaklig har valgt å benytte meg av i egen masteroppgave, da jeg finner det relevant i forhold til oppgavens formål. De kategoriene som ligger til grunn for analysene er temaene fra intervjuguiden, som igjen bygger på teorien i

oppgaven. Samtidig vil jeg hele tiden trekke paralleller opp mot oppgavens problemstilling og tolke i lys av den foreliggende teorien. Gjennom en slik kategorisering får jeg et oversiktig og godt utgangspunkt for videre tolkning og analyse av datamaterialet. Gjennom analysing av materialet vil jeg forsøke å finne hovedtendenser samt eventuelle avvik fra disse. Påstandene og tolkningene mine vil jeg underbygge med å gjengi sitater fra informantene.

Når man skal gå i gang med analyse og tolkning av de innhentede dataene, uavhengig av hvilke analysemetoder en bruker, er det viktig å være bevisst at både informantens og egen forforståelse, verdier og holdninger vil kunne påvirke det arbeidet som blir gjort. Det er ut ifra informantens forståelse og holdninger til temaet han eller hun utformer svar i løpet av intervjuet. Disse svarene blir igjen analysert og tolket ut ifra forskerens forståelse og holdninger til det samme temaet. Dette gjør det desto viktigere at forskeren er bevisst dette og tar høyde for det når han eller hun begynner analyse- og tolkningsprosessen. Samtidig må en være åpen for at informanten gir de svarene han eller hun *tror* intervjueren vil høre, og dermed ikke svarer ut ifra egen oppfatning av det aktuelle samtaleemnet.

3.3.5 Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er begreper som ofte knyttes opp mot verifisering av kunnskap (Kvale, 1997). Kvale påpeker videre at de tre begrepene i den moderne samfunnsvitenskapen har fått status som en slags hellig, vitenskapelig treenighet som, med Kvales egne ord ”*synes å tilhøre en abstrakt sfære i en slags vitenskapens helligdom, fjernt fra hverdagens interaksjoner, hvor de tilbes i dyp respekt av alle sanne vitenskapstroende*” (Kvale, 1997, s. 158). Men hva innebærer egentlig de ulike begrepene? Hva menes med studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet? I de følgende avsnittene vil jeg presentere de ulike begrepene, og samtidig se de i sammenheng med eget forskningsprosjekt.

Studios validitet:

Begrepet *validitet* innebærer om hvorvidt en studie måler det den faktisk sier den skal måle. Kvale (1997) trekker inn aspekter som sannhet og kunnskap i forbindelse med validitetsbegrepet. Gjennom å se på studiens validitet kan en undersøke studiens gyldighet og om man som forsker har svart på problemstillingen. Er problemstillingen belyst ut ifra aktuell teori på området? Er de spørsmål som er blitt stilt og de resultatene en sitter med dekkende for den problemstillingen en ønsker å besvare? Skogen (2006, i Michaelsen, 2008) påpeker først

og fremst viktigheten av å bruke aktuell teori som grunnlag for intervjuguiden, og til å underbygge undersøkelsens resultater som de viktigste faktorene for å sikre studiens validitet.

Kvale (1997) henviser til sine syv stadier av intervjuundersøkelsen, som er beskrevet i et tidligere avsnitt i oppgaven, når han presenterer begrepet validitet. Han mener at validiteten i stor grad berører alle de syv ulike stadiene; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. En bevissthet rundt oppgavens validitet gjennom hele prosessen vil i følge Kvale (ibid.) kunne fungere som en kvalitetskontroll, gjennom alle stadiene av kunnskapsproduksjonen.

Thagaard (2003) beskriver begrepet bekreftbarhet synonymt med validitetsbegrepet. Hun knytter bekreftbarhet opp mot tolkningen av resultatene. Videre mener Thagaard at begrepet innebærer at forskeren er kritisk til egne tolkninger, samtidig med at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning enn sin egen. Det at andre forskere kommer fram til de samme vurderingene som en selv er altså med på å styrke bekreftbarheten i ens egne studier. For å være i stand til å vurdere egne tolkninger fra et kritisk ståsted vil det også være viktig at en går kritisk gjennom analyseprosessen (ibid.) for å sikre at den analysen en har gjort, ut ifra det perspektivet en har tatt, gir mest mulig relevant forståelse av de foreliggende resultatene.

I løpet av denne studien har jeg hele tiden forsøkt å trekke paralleller mellom de ulike delene av oppgaven. Jeg har forsøkt å trekke paralleller mellom den teoretiske forankringen, problemstillingen og de empiriske funnene. Denne "sikkerhetskontrollen" kan være med å styrke oppgavens validitet. Samtidig har jeg gjennom hele oppgaven benyttet meg av internasjonale og anerkjente begreper innenfor området. Dette er en faktor som er med på å styrke studiens begrepsvaliditet. Dette vil videre kunne styrke oppgavens reliabilitet.

I forhold til oppgavens validitet må en se på hvorvidt oppgaven faktisk svarer på problemstillingen; "*Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?*". Oppgavens omfang og stramme tidsramme skaper naturlig nok begrensninger både for oppgavens validitet og reliabilitet. Oppgaven i seg selv gir oss et innblikk i hvordan *denne* gruppen pedagoger håndterer denne typen elever, og en kan på dette grunnlag si at oppgaven svarer på forskningsspørsmålet. Dette er med på å styrke oppgavens validitet. Samtidig, vil en ikke kunne konkludere med at en annen forsker, eller undertegnede, hadde fått de samme resultatene ved en annen anledning, noe som igjen kan svekke studiens reliabilitet.

Studiens reliabilitet:

Begrepet *reliabilitet*, eller pålitelighet, knyttes opp mot hvorvidt gjentatte målinger i en forskningsstudie gir samme resultater (Ringdal, 2007). Høy reliabilitet i en studie vil dermed innebære at dersom en gjør de samme målingene flere ganger, vil en sitte igjen med like resultater ved de ulike målingene. Studiens reliabilitet styrkes også dersom de ulike kategoriene som benyttes i analyseprosessen også brukes av flere forskere (Sørby, 2007).

Begrepet reliabilitet benyttes også i forhold til om forskningen har foregått på en tillitsvekkende måte. Her knytter Thagaard (2003) begrepet opp mot troverdighet. Forskeren må altså kunne redegjøre for hvordan dataene har blitt til i løpet av forskningsprosessen. Et av punktene som blir påpekt i Thagaard (ibid.) er viktigheten av at forskeren hele tiden skiller mellom det som er direkte informasjon fra feltet og forskerens egne tolkninger og analyser av denne informasjonen. Dersom forskeren samtidig kan argumentere for sine påstander på en overbevisende måte, vil dette være med på å styrke resultatenes verdi og troverdighet.

I forbindelse med egen oppgave vil det være vanskelig å sikre en høy reliabilitet. Bruken av kvalitativt forskningsintervju som instrument gjør det vanskelig å sikre reliabiliteten i oppgaven sett ut ifra en kanskje mer kvantitativ forståelse av reliabilitetsbegrepet. I forbindelse med intervju vil intervjueren og informanten alltid påvirke den aktuelle intervjusituasjonen. Til tross for at en har et relativt strukturert intervju vil det være så å si umulig å kunne "kopiere" en intervjusituasjon til neste intervju, da aktørene og konteksten vil endre seg under de ulike intervjuene. Samtidig vil det også variere hvilke spørsmål i intervjuguiden som blir utdypet nærmere. Det vil også gjøre det umulig for en annen intervjuer, men også en selv, å få eksakte samme svar, til tross for at en hadde brukt identisk intervjuguide. Samtidig har jeg prøvd å styrke oppgavens reliabilitet, eller troverdighet, med i størst mulig grad å unngå ledende spørsmål, som kan prege de ulike informantenes svar. Samtidig har jeg prøvd å legge til rette for en trygg og åpen relasjon til informantene, slik at de i minst mulig grad tilbakeholdt informasjon som kunne betraktes som vesentlig. Jeg har også forsøkt å ivareta oppgavens reliabilitet med å gjøre rede for hvordan forskningsprosessen har foregått.

Studiens generaliserbarhet:

Begrepet generalisering viser til om funnene i forskningen kan være gjeldende for andre enn de aktuelle personene som deltok i undersøkelsen. I forbindelse med eget studie vil det si om

de resultatene som foreligger kan være gjeldende for andre personer, utover de konkrete informantene som ble intervjuet. Kvale (1997) beskriver hvordan vi i hverdagslivet benytter oss av generalisering mer eller mindre spontant. Gjennom egne erfaringer danner vi oss forventninger som hva som vil skje i andre, lignende situasjoner eller med lignende mennesker. I tillegg til den mer hverdagslige generaliseringen, hevder også den vitenskapelige kunnskapen å være generaliserbar. Det finnes ulike måter å generalisere på, avhengig av hvilke vitenskapelig perspektiv en velger å generalisere ut ifra (Kvale, 1997). På bakgrunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå i dybden på de ulike typene generalisering. Jeg vil allikevel nevne to ulike måter å generalisere på, som jeg finner relevant for denne oppgaven:

1. **Analytisk vurdering** - denne typen generalisering innebærer en begrunnet vurdering av i hvilke grad de konkrete funnene fra en studie kan brukes som en predikator for hva som kan komme til å skje i en annen, lignende situasjon. Generaliseringen baseres på bakgrunn av en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. Ved for eksempel å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitt, er det opp til leseren selv å bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale, 1997).
2. **Forsker- og lesergeneralisering** – tradisjonelt sett har det vært forskeren som har argumentert for at egne funn er generaliserbare. Gjennom en slik generalisering spør en seg hvem som skal foreta de analytiske generaliseringene fra det kvalitative studiet – forskeren eller leseren? Dersom det foreligger en lesergeneralisering kan en trekke ut funn fra en studie og gjøre de gjeldene også for ens eget kasus.

Et annet begrep som gjerne brukes synonymt med generalisering i kvalitative studier er *overførbarhet* (Thagaard, 2003). Overførbarhet innebærer en rekontekstualisering, ved at den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en annen sammenheng. Gjennom en slik overførbarhet kan den enkelte undersøkelse bidra til en mer generell teoretisk forståelse. Det er altså hvorvidt tolkningen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt som kan være relevant i andre sammenhenger, som avgjør graden av overførbarhet i et forskningsprosjekt.

I forbindelse med eget forskningsprosjekt vil det være vanskelig å generalisere funnene vitenskapelig. Jeg vurderer oppgavens omfang til å være for lite til det. Samtidig har prosjektet et lite utvalg, og det kan derfor heller ikke sees på som eksternt gyldig. Samtidig er det, med tanke på at studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming, gjort grundige analyser

og tolkninger av de innhentede dataene. Funnene er videre blitt sett i lys av aktuell teori. På denne måten kan en i større grad snakke om en lesergeneralisering, der en altså lar leseren selv vurdere generaliserbarheten i funnene. En kan med andre ord si at dette forskningsprosjektet først og fremst kan være et bidrag for å øke leserens forståelse av aggresjon i tidlig alder og viktigheten av å håndtere dette, og kanskje øke leserens interesse for den gjeldende tematikken. Samtidig kan oppgaven bidra til at leseren selv reflekterer over egen situasjon og praksis.

3.3.6 Mulige feilkilder

Når en går i gang med et kvalitativt forskningsprosjekt er det viktig å være seg bevisst mulige feilkilder som kan oppstå i forbindelse med datainnsamlingen. Feilkilder kan sees i nær sammenheng med et prosjekts validitet og reliabilitet. Jeg har derfor kommet inn på enkelte utfordringer i forhold til feilkilder i tidligere avsnitt, der det var naturlig å nevne.

I forhold til mulige feilkilder finner jeg selve intervjusituasjonen som en viktig faktor. Som tidligere nevnt er det nødvendig at intervjueren klarer å skape en god og trygg setting, slik at informanten i minst mulig grad holder viktig informasjon tilbake. Da er det avgjørende at en som intervjuer fremstår som en god lytter, som er interessert i det informanten sier. Samtidig er det viktig at en ikke blir for ledende, slik at en kun får de svarene en ønsker å få, eller de svarene informanten tror man ønsker. En utfordring her er at en gjennom intervjuet kun får tak i diskursen. Med det menes at informantene kun sier det som de tror intervjueren forventer at de skal si (Michaelsen, 2008; Thagaard, 2003).

Selve registreringen av dataene i oppgaven kan være en risikofaktor i forhold til feilkilder. Jeg så det derfor som viktig å bruke diktafon under alle intervjuene, slik at jeg i transkriberingsarbeidet kunne få nedskrevet akkurat det som ble sagt under samtalene, i stedet for å kun analysere på bakgrunn av egne notater fra intervjuene. Dette gjør at jeg i større grad kan bruke dataene, og presentere disse på en objektiv måte.

Opgavens omfang og utvalg kan også være en faktor til feilkilder. Grunnet vanskeligheter med å få tak i informanter hadde jeg noe kjennskap til enkelte av informantene på forhånd. Dette kan ha vært med på å påvirke deres svar under intervjuene. Samtidig kan det allikevel skape en mer avslappende relasjon mellom intervjuer og forsker, som gjør at informanten i

større grad åpner seg enn for en fremmed. Hvorvidt det er positivt eller negativt finner jeg det viktig å opplyse om under mulige feilkilder, da det *kan* være med å påvirke intervjusamtalen. Dette utvalget vil ikke kunne sies å være representativt, og som tidligere nevnt vil det derfor være feil uten videre å generalisere funnene i denne oppgaven, til å være gjeldende for andre enn akkurat denne gruppen informanter. Resultatene i denne oppgaven vil i større grad kunne fungere som en pekepinne på hvordan noen pedagoger håndterer elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd.

3.3.7 Ethiske utfordringer rundt undersøkelsen

Når en går inn i rollen som forsker i et kvalitativt forskningsprosjekt er det viktig at en ikke glemmer at en skal studere mennesker og deres forståelse av et bestemt fenomen. En må hele tiden være bevisst på at en ikke ser på informantene som objekter som en skal pumpe for informasjon. Som forsker må en være ydmyk, og ta hensyn til ulike etiske utfordringer som kommer som følge av at forskningsprosjektet involverer andre. Den tette kontakten som kan oppstå mellom forsker og informant i et kvalitativt forskningsprosjekt stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar (Thagaard, 2003).

Da personopplysningsloven ble innført i 2001 ble det stilt krav om meldeplikt i forhold til alle prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Thagaard, 2003). Under dette prosjektet blir indirekte personopplysninger samlet inn i form av diktafon og transkribert ved hjelp av data. Derfor ble prosjektet på forhånd meldt inn, og godkjent, hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), som et ledd i overholdelsen av det etiske ansvaret jeg har som forsker.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (NESH, 2005), har utformet retningslinjer for forskerens etiske ansvar. Disse retningslinjene ligger også til grunn for etiske vurderinger gjennom dette forskningsprosjektet. Thagaard (2003) presenterer tre viktige grunnprinsipper for etisk forsvarlig forskningspraksis: *fritt og informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*. Det var også disse tre prinsippene som jeg i hovedsak tok i bruk i forbindelse med eget forskningsprosjekt.

Fritt og informert samtykke:

Når en skal gå aktivt inn i et kvalitativt forskningsstudie kommer en tett innpå informantene sine. Forskningsprosjekter som inkluderer mennesker kan som en hovedregel kun igangsettes

dersom en innhenter informert og fritt samtykke fra de aktørene som skal delta (NESH, 2005). Det at samtykket er fritt vil si at personen av egen vilje samtykker i å delta i forskningsprosjektet, uten noen form for ytre press. Samtykket må samtidig være informert. Det vil si at aktørene på forhånd informeres om det som angår personenes deltakelse i intervjuet. De skal også informeres om at de når som helst kan trekke seg fra deltakelsen, uten å måtte oppgi årsak til forskeren. I forbindelse med at deltakeren skal informeres er det viktig at dette blir gjort på en måte slik at en er sikker på at aktøren har forstått hva det innebærer. Kravet om fritt og informert samtykke skal være med å sikre deltakerens integritet og personlig krenkelse. Prinsippet baserer seg videre på respekten for individets råderett over eget liv, og kontroll med de opplysningene om seg selv som deles med andre (NESH, 2005; Thagaard, 2003).

I forbindelse med eget forskningsprosjekt ble det først utdelt et informasjonsskriv der det ble informert om prosjektets formål. Her ble det også informert skriftlig om innhenting av informert samtykke. For å sikre at dette var forstått ble det også repetert muntlig før selve intervjuesituasjonen. Informantene skrev så under på en samtykkeerklæring (se vedlegg 4) der de ble opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette ville få negative konsekvenser.

Konfidensialitet:

Dette prinsippet innebærer at: *De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på* (NESH, 2005, s. 18). Det vil si at den informasjon som innhentes må behandles på en slik måte at informantens identitet forblir skjult når resultatene for undersøkelsen publiseres. Dette prinsippet påpeker også viktigheten av at andre utenforstående ikke får innsyn i materialet en har innhentet. I forhold til eget forskningsprosjekt ble dette prinsippet ivaretatt ved at ingen direkte personopplysninger ble innhentet. Alt datamateriale, i form av diktafonopptak og skriftlige transkriberinger er også blitt slettet etter oppgavens slutt. Samtidig har materialet blitt oppbevart utilgjengelig for utenforstående. De involverte i prosjektet, meg selv og veileder har også gjennom hele prosjektet vært bevisst at vi er underlagt taushetsplikten. Dette ble også informantene informert om.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter:

Forskerens etiske ansvar innebærer å beskytte informantens integritet ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for de involverte. Det er viktig at forskeren på forhånd tenker gjennom de konsekvensene undersøkelsen kan ha for deltakerne. Som forsker må en også vurdere *hvordan* en på best mulig måte kan beskytte de som deltar mot uheldige virkninger av deres deltakelse i forskningsprosjektet (Thagaard, 2003). Som tidligere nevnt er det forskerens ansvar å beskytte informantenes integritet og anonymitet.

Ved at forskeren hele tiden er bevisst de ulike etiske utfordringene kan vedkommende være i bedre stand til å ta konstruktive og reflekterte avgjørelser på planleggingsstadiet (Kvale, 1997; Michaelsen, 2008). Kvale (1997) er opptatt av at etiske avgjørelser ikke hører til en spesiell del av intervjuundersøkelsen. Etiske vurderinger er derimot noe som må tas gjennom hele forskningsprosessen, innenfor alle de syv stadiene i en intervjuundersøkelse (se beskrivelsen av de ulike stadiene i avsnitt 3.2). Gjennom en grundig refleksjon og bevissthet rundt sitt etiske ansvar vil forskeren stå sterkere i forhold til håndtere følsomme eller kritiske temaer som kan dukke opp i løpet av forskningsprosessen (ibid.).

4 Presentasjon og drøfting av empiriske data

I dette kapittelet presenteres, og drøftes, de empiriske funnene på bakgrunn av problemstillingen og den teorien som ligger til grunn for oppgaven. Jeg vil først beskrive hovedfunnene og eventuelle avvik. Funnene mine underbygges med sitater fra informantenes uttalelser. Videre drøftes altså de ulike funnene opp mot min teoretiske forankring. Presentasjon og drøfting av dataene blir gjort i samme kapittel, da det ble mest oversiktlig og strukturert i forhold til mitt oppsett av oppgaven. Jeg har valgt å bruke temainndelingene i intervjuguiden som hovedinndelinger i dette kapittelet, med de ulike spørsmålene som undertitler. Dette er med på å skape en rød tråd gjennom hele oppgaven, da samme type oppsett også er brukt i teorikapittelet, så langt det lot seg gjøre. Ved å gjøre dette, blir også parallellen til teorikapittelet ivaretatt. Følgende inndelinger vil derfor bli brukt i dette kapittelet:

1. Begrepet aggresjon og forståelsen av dette.
2. Håndtering av elever som viser aggressiv atferd i tidlig alder.
3. Fokus på tidlig innsats i skolen.
4. Tidlig innsats og det autoritative lærerperspektivet.

4.1 Begrepet aggresjon og forståelsen av dette

4.1.1 Aggresjonsbegrepet

Bevissthet rundt hvordan en velger å definere et begrep er viktig for å forstå den enkelte persons måte å tenke på og for å vite hva som ligger til grunn for deres tolkninger og forståelse rundt et spesifikt fenomen, i dette tilfellet aggresjon som atferd. Da jeg spurte informantene hva de la i begrepet aggresjon var det ordet sinne som gikk igjen hos de fleste. De så på aggresjon som noe negativt, der sinne gjerne var sterkt tilstede. Følgene utsagn gir et innblikk i informantenes forståelse av aggresjonsbegrepet:

”Det som umiddelbart kommer inn det er jo det at noen er sinte. Ehh...det er det første som jeg tenker på når jeg hører ordet aggresjon”.

”Da er det vel først og fremst, i hvert fall det jeg ser sånn rett foran meg er frustrasjon, voldelig atferd, støy og utagering mot de som er rundt deg som du føler er truende da. Sinne og ja... ”.

Det var allikevel en informant som svarte noe annerledes enn de andre. Denne personen brukte ikke ordet sinne i sin begrepsavklaring, men var mer opptatt av å se på den som en form for negativ atferd:

”Jeg tenker i utgangspunktet så er det jo noe negativt. Altså, det er lett å tenke negativt i forhold til det. Vi er liksom ikke oppdratt til at det er noe positivt. Og det er noe som går utover andre, som er negativt for andre. Ja, og at aggresjon kan være både verbal og fysisk. Ja, det er vel det første jeg tenker på.”

Flere av informantene brukte ordet sinnet for å forklare begrepet aggresjon. Som nevnt i teorikapittelet kan aggresjon altså betegnes om den handlingen en utfører. Sinne, som mange av informantene beskriver aggresjon som, kan i større grad ses på som den følelsesmessige reaksjonen som en person opplever (Aronson, 2004; Berkowitz, 1993). De to begrepene henger naturligvis tett sammen, men en behøver ikke nødvendigvis føle emosjonen sinne til tross for at en utøver aggresjon. Likeledes kan en person oppleve å være sint, uten å utøve aggressive handlinger. Samtidig opplever jeg at de fleste umiddelbart tenker på den reaktive aggresjonen som betegnelsen på aggresjon. Ord som voldelighet, sinne og utagering går igjen hos flere av informantene. Aronson (2004) er en av mange forskere som i dag i stor grad vektlegger personens intensjon når en skal forstå aggresjonsbegrepet. De fleste informantene tok ikke opp intensjonen som en viktig faktor for hvordan de forsto begrepet, uten at en av den grunn kan konkludere i hvilken grad de selv ser på denne faktoren som viktig eller ikke. Det er allikevel viktig å vite noe om elevens intensjon, da en ikke kan kalle det for aggresjon dersom eleven for eksempel skader medelever eller gjenstander, uten at det ligger en intensjon om det til grunn.

4.1.2 Skillet mellom reaktiv og proaktiv aggresjon

I denne oppgaven har jeg valgt å dele aggresjonsbegrepet opp i henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon. De ulike aggresjonstypene, og deres fremtreden er beskrevet i oppgavens teorikapittel (Aronson, 2004; Dodge, 1991; E. Roland & Idsøe, 2001; P. Roland, 2006; P. Roland et al., 2007). Denne forståelsen av aggresjonsbegrepet blir i stor grad vektlagt innen forskningen. Allikevel var det lite kunnskap om denne inndelingen blant mine informanter.

Det var kun en som klart kunne skille mellom dem, mens de andre var usikre på hva de ulike begrepene innebar. Jeg måtte derfor levere ut definisjoner av begrepene (se vedlegg 5) til tre av fire informanter. Følgende sitat illustrerer den ene informantens forståelse av de ulike aggresjonsbegrepene:

”Hmm...reaktiv aggresjon er når de umiddelbart spiller opp. At de umiddelbart blir sinte og fyker opp. Akkurat i situasjonen, og at det ikke er planlagt kan du si. Proaktiv aggresjon er litt mer taktisk. Ehh...at det er litt mer planlagt og gjennomtenkt og de går inn for å kue andre...ja”.

Det at nesten ingen kjente til måten å dele inn aggresjonsbegrepet på, kan problematiseres i forhold til hvordan en forstår aggresjonsbegrepet i sin helhet, og hvordan en velger å tilnærme seg problematikken. Dette spiller altså en stor rolle i forhold til de tiltakene som er mest hensiktsmessige å sette i gang hos de to ulike aggresjonstypene. Samtidig vil jeg si at hovedtendensen i hvordan informantene definerte aggresjonsbegrepet kunne linkes opp mot den reaktive aggresjonen. Det er derfor nærliggende å tro at de måtene de velger å håndtere aggressive elever på, også er tiltak som i hovedsak passer til den reaktive aggresjonen. Dette kan derfor komme i konflikt med håndteringen av den proaktive atferden, da den, med sine årsaksforklaringer og opptreden, må håndteres på en annen måte (Dodge, 1991; P. Roland, 2006). De foreliggende funnene kan tyde på at det kan være behov for en kompetanseheving på disse begrepene, som er så viktige i forhold til forståelsen av aggresjon. Uklar forståelse kan videre føre til en usikker og uklar håndtering av de aggressive elevene (Berkowitz, 1993). Samtidig vil en uklar forståelse av proaktiv aggresjon kunne gjøre det vanskelig for pedagogen å oppdage denne aggresjonstypen.

4.1.3 Mulige årsaksforklaringer til utvikling av aggresjon i tidlig alder

I forbindelse med forståelsen av aggresjonsbegrepet valgte jeg også å spørre informantene om de hadde noen tanker rundt mulige årsaksforklaringer til utvikling av aggresjon i tidlig alder. På den måten kan en få et litt dypere innblikk i hvorfor de forstår aggresjon som de gjør, og hva de opplever som utløsende faktorer til denne utviklingen. Enkelte var mest opptatt av situasjoner som kunne utvikle aggresjon i forhold til undervisningen, mens andre i større grad så på bakenforliggende faktorer, som oppvekstvilkår og relasjonsbygging. De to følgende informantene var opptatt av å se barnets utvikling av aggressiv atferd i lys av tidligere opplevelse og erfaringer rundt relasjonsbygging:

”Hm..ja. Ah..den var litt vanskelig. Men det er klart at det er jo mange faktorer som gjør at en unge utvikler aggresjon. Det handler jo gjerne om å ikke bli sett, ikke å bli tatt vare på, på den måten et barn har behov for. Ehm...det kan jo kanskje være både, altså ligge i følelseslivet fra tidlig alder, ja, også miljøet rundt.”

”Ja, altså det tror jeg handler veldig mye om relasjoner med andre, altså hvordan dem har lært å kommunisere med andre, hva dem har erfart av kommunikasjon. Og om dem har lært noe om hvordan ting skal være, altså kan hvordan ting skal være sånn sosialt. Ehh...og om dem kan finne ut, eller har lært hvordan de skal finne det ut.”

Følgende informant mente det også var viktig å se på klasseromssituasjonen, og faktorer der som kunne utvikle den aggressive atferden:

”Faktorer som press fra de som er rundt personen i skolehverdagen da, som på en måte presser eleven på en eller annen måte inn i noe som han ikke klarer å mestre. Det kan være en lærer som presser for mye i forhold til en forventning i en eller annen situasjon, eller det kan være elever i lekesammenheng eller samarbeidssituasjoner som kan presse eleven. Ikke planlagt press men at eleven føler seg presset opp i et hjørne fordi han ser han ikke mestrer.”

Dette er i tråd med at klasseromssituasjonen og relasjonen til medelever og lærere har stor påvirkning på elevene. Denne typen elever har ofte manglende mestringsfølelse, og er på ulike områder i forhold til sosial kompetanse mindre utviklet enn andre medelever (Ogden, 2002; P. Roland, 2006). Dette gjør det derfor veldig viktig at en i stor grad arbeider med relasjonsbygging i forhold til denne gruppen elever, både med tanke på relasjonen mellom lærer og elev, men også i forhold til eleven og hans eller hennes medelever.

Til tross for noe ulike svar fra informantene var det flere aspekter som i stor grad samsvarte med tradisjonelle årsaksforklaringer til utvikling av aggresjon. I forbindelse med barns tidligere erfaringer i oppveksten viser studier at barn som i tidlig alder opplever negative relasjoner og omsorgssvikt, ser ut til å kunne utvikle et aggressivt atferdsmønster (Dodge, 1991). Pianta (1999) presiserer også hvor avgjørende det er for barn å skape gode og trygge relasjoner i tidlig alder, for å få til en positiv utvikling videre i livet.

Samtidig beskrev en annen respondent opplevelsen av press og mangel på mestringsfølelse som en årsak til utvikling av aggresjon. Opplevelsen av press og mangelen på å mestre vil for barn med et reaktivt aggresjonsmønster oppleves som en trussel og frustrasjon. Dette er triggere som i stor grad kan videreutvikle og opprettholde den aggressive atferden (Dodge, 1991; P. Roland, 2006). Målet blir i størst mulig grad fjerne disse truslene som kan utløse den aggressive atferden. Dermed blir det så viktig å ha kunnskap om hvorfor og hvordan aggresjonen oppstår. Det er nettopp årsaksforklaringene på atferden som blant annet er med på å styre hvilke tiltak som settes i gang for å endre barnets atferd.

Det var for øvrig ingen av respondentene som skilte mellom mulige årsaker til utvikling av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon. Dodge (1991) mener, på bakgrunn av at reaktiv og proaktiv aggresjon opptrer ulikt, nødvendigvis også må ha ulike årsaksforklaringer til hvorfor barnet utvikler den ene eller andre formen for aggresjon. Årsaken til dette tror jeg blant annet kan ligge i en manglende bevissthet blant informantene rundt nettopp distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Informantenes svar er i stor grad i tråd med årsaksforklaringer til den reaktive aggresjonen, mens det var lite som kunne forklare årsaken til utvikling av den proaktive aggresjonen. Med tanke på at ens forståelse av aggresjonsbegrepet i så stor grad sammenfaller med de tiltak en igangsetter vil dette kunne bli problematisk, da en ser at de reaktive og de proaktive elevene trenger tiltak av ulik art for å i størst mulig grad være i stand til å bryte med sine negative atferdsmønstre (ibid.).

4.1.4 Egen kompetanse i forhold til aggresjon som atferd

I forbindelse med egen kompetanse mente samtlige informanter at de hadde relativt god kompetanse på området. Gjennom flere år med praksis og håndtering av denne typen elever, følte de fleste seg trygge på hvordan de skulle håndtere ulike situasjoner:

”Det har vært en utvikling, en prosess... har fått veiledning det siste året og det har gjort at jeg har fått bedre kompetanse, og måten skolen legger opp samarbeidet mellom lærerne på har gjort at vi sitter ikke alene. Vi deler på utfordringene. Og det gjør jo at du får...altså, det er mye kompetanse på trinnet. Og det hjelper.”

”Nå har jeg jobbet ganske lenge med en del elever som har hatt ganske mye aggresjon så jeg kjenner at nå kan jeg mye mer enn jeg kunne for åtte år siden for å si det sånn. Men det er sånn du lærer.”

”Jeg føler at jeg har ganske god kompetanse på det rett og slett, både ut ifra utdanningen min men og i forhold til de jeg har jobbet med, altså erfaring.”

Disse sitatene viser tydelig at de gjennom erfaringer og opplevd praksis føler de har økt sin egen kompetanse. Det at de ikke hadde kjennskap til distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon så ikke ut til å føle at deres kompetanse var mangelfull. Samtidig tror jeg at flere av disse informantene i grunn hadde kompetansen på hvordan aggresjonen kunne utarte seg ulikt i praksis, men at den teoretiske inndelingen var mangelfull. Det var med andre ord ikke på det de fokuserte. Samtidig, som nevnt i tidligere avsnitt, er nettopp kunnskap rundt denne inndelingen så viktig i forhold til hvordan du forstår den aggressive eleven, og valg av de tiltak en setter i gang (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2004; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991).

Det var et sitat som skilte seg litt ut. Personen følte at hun gjennom egen praksis og utdanning hadde tilegnet seg en del kompetanse, samtidig som vedkommende var tydelig på at det hadde vært ønskelig med enda mer konkrete forslag om hvordan de ulike ungene skulle håndteres:

”Altså jeg har jo hatt noen elever. Jeg har jo noe erfaring da, men...jeg kunne godt hatt mer forslag til hva du gjør i en...spesielt med en reaktiv elev da, som av og til...altså av og til kan man komme opp i situasjoner som er farlig både for eleven selv og for omgivelsene, de andre elevene i klassen. Og hva gjør du da hvis du står alene? Det er ikke alltid så helt enkelt å gjennomføre mange sånne opplegg da og ideer som du får forslag til. Og så står du der alene med tjue elever og den sinte ungen og så kan du ikke gå fra verken den ene eller den andre.”

Dette sitatet viser hvordan vedkommende faktisk har kunnskap om distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Personen er bevisst på at elever med de ulike aggresjonstypene må håndteres ulikt. Dette er, som tidligere nevnt i tråd med blant annet Dodge (1991) sin forståelse av hvordan en på best mulig måte kan tilnærme seg denne gruppen elever. Dersom en som pedagog skal arbeide med denne typen elever blir det derfor svært viktig å være seg bevisst hvordan en definerer og kategoriserer den aktuelle elevens atferd.

4.1.5 Opplevelse av kompetanse i forhold til aggresjon og håndtering av dette gjennom egen utdanning

I løpet av intervjuet spurte jeg også om hvorvidt informantene opplevde å ha tilegnet seg kompetanse i forhold til aggresjon og håndtering av dette i løpet av sin utdanning.

Hovedfunnene her var at informantene i liten grad opplevde dette. De fleste mente de omtrent ikke hadde fått noe, i så fall veldig lite innblikk i denne typen problematikk. Et av sitatene illustrerer dette:

”Ikke gjennom utdanningen min. Nå er det jo tjue år siden jeg gikk på lærerskolen da så det er jo lenge siden. Men det var veldig lite konkret undervisning om hvordan man håndterer sånne situasjoner altså. Det er sånn du har måtte lært underveis.”

Med tanke på at det er så viktig å ha god kunnskap til hvordan en skal håndtere disse elevene, for å få til konstruktive tiltak, er det på mange måter alarmerende at omtrent samtlige lærere ikke opplevde å tilegne seg kompetanse i forhold til aggresjon som atferd, under egen utdanning. I dagens komplekse skolehverdag er det avgjørende at læreren også har kunnskap om sosiale faktorer blant elevene, og ikke bare besitter faglig kunnskap. Samtidig er det viktig for lærerens integritet og handlingskraft at han eller hun føler de kan håndtere ulike situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Berkowitz (1993) presiserer blant annet at dersom man har en grunnleggende og tydelig teoretisk forankring å begrunne handlingene sine ut ifra, så vil en med større sannsynlighet fremstå som tryggere og mer konsekvent i sin håndtering av elever med aggressiv atferd. Det er viktig at denne typen elever opplever konsekvente og trygge voksenpersoner, som kan vise de mer konstruktive handlingsalternativer, og endre deres aggressive atferdsmønster (P. Roland, 2006). Det sier seg selv at en ikke kan kreve dette av en lærer som selv ikke har fått opplæring i hvordan en på best mulig måte kan tilnærme seg og skape relasjoner til de aggressive elever.

4.2 Håndtering av elever som viser aggressiv atferd i tidlig alder

4.2.1 Skolens arbeid i forhold til å sette i gang tiltak på elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd

I forbindelse med skolens arbeid i forhold til denne problematikken mente samtlige informanter at skolen i senere tid hadde satt inn mer ressurser på første trinn enn det som

gjærne var praksis tidligere. Dette kan ses på som et tegn på en større bevissthet rundt viktigheten av tidlig innsats:

"Der har vi kommet et stykke på vei. Allerede første dag så har vi folk i klasserommet fra sånne spesialenheter. Som er inne, og med og hjelper. Som etter en har hatt undervisning gir råd og veiledning til hele trinnet. Assistentene også, for de skal jo ha de med seg inn på SFO. Vi har et veldig tett samarbeid mellom skole og SFO".

Denne informanten dro også inn samarbeidet med SFO som en viktig faktor i forhold til tidlig innsats blant elevene. Vedkommende påpekte hvor viktig det var at skolen og SFO ble flettet inn i hverandre, slik at elevene fikk en mest mulig glidende overgang. Og er det noe denne gruppen trenger, så er det nettopp forutsigbarhet og trygghet på tvers av barnets arenaer (Bø, 2000).

Som nevnt tidligere i teorikapittelet er det svært viktig å handle så raskt som mulig med denne typen elever, for å skape best mulige forutsetninger for den elevens videre faglige og emosjonelle utvikling (P. Roland et al., 2007). Samtidig ser en at de tiltak som settes i gang tidlig er de som ser ut til å være mest konstruktive (Zigler et al., 1992 i Anderson & Bushman, 2002). De ulike informantene var klare på at de var mer bevisste på viktigheten av tidlig innsats nå enn før, samtidig var det en som følte at det ofte ble litt opp til hver enkelt lærer, om hvorvidt tiltakene ble gjennomført eller ikke:

"Jeg vet ikke om det egentlig er et, altså som skolen i felles...jeg tror det blir mye opp til den enkelte lærer, og hvordan de enkelte lærer opplever det. Om en står på og kjenner at dette ikke er noe jeg håndterer selv, dette trenger jeg hjelp til."

Dette kan indikere på at en i skolen har kommet et stykke på vei, men at en fortsatt ikke har kommet langt nok. Med tanke på at flere av informantene ikke opplever å ha fått en tilstrekkelig kompetanse gjennom egen utdanning, kan en ikke utelukkende legge ansvaret på pedagogens skuldre. Det er viktig at skolen som organisasjon har klare og tydelige rutiner, som en mer uerfaren pedagog kan søke hjelp og trygghet i. Det kom også fram gjennom intervjuene at terskelen for å be om hjelp uten ifra nok var lavere nå enn før. Ved at en erkjenner for seg selv at en trenger hjelp til å håndtere enkelte elever vil en i større grad kunne motta den hjelpen en trenger, og samtidig øke sin kompetanse på området. Paradokset her blir da at de som ikke søker denne hjelpen kanskje ikke får det, og dermed ikke vil være i stand til

å håndtere elevene som i tidlig alder viser et aggressivt atferdsmønster. Samtidig er det viktig å tilby denne eksterne hjelpen til lærere dersom de skulle trenge det, og ikke skape en holdning om at man må kjempe for å få de midlene og den hjelpen en trenger.

4.2.2 Tiltak som benyttes i forhold til elever med reaktiv aggresjon

Gjennom denne oppgaven har jeg benyttet meg av distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon som grunnlag for min forståelse av aggresjonsbegrepet. Det var derfor naturlig å spørre informantene om hvilke tiltak som ble benyttet i forhold til de to aggresjonstypene. Med tanke på at tre av fire informanter hadde veldig begrenset kjennskap til denne type inndeling må en ta høyde for at besvarelsene på de følgende spørsmålene kan bli preget av de utdelte definisjonene de fikk. En kan derfor ikke konkludere med at respondentene var bevisste på hvilke tiltak som spesifikt ble benyttet i forhold til de reaktive og de proaktive elevene. Allikevel var de nokså tydelige på hvilke tiltak de ville plassere hvor når de fikk utdelt definisjonene. Dette kan tyde på at til tross for manglende teoretisk kunnskap om inndelingen av aggresjonsbegrepet, var de bevisste på at de to aggresjonstypene skulle håndteres ulikt.

I forbindelse med tiltak som benyttes i forhold til reaktiv aggresjon så det ut til at hovedtendensen var å fjerne eleven fra situasjonen og la de få roe seg ned. Lærerne så det som viktig å ikke fremprovosere mer aggresjon, men i størst mulig grad skjerme de andre elevene fra den negative atferden som blir utført. Samtidig var flere av lærerne også opptatt av å skjerme den aggressive eleven fra å bli klassens klovn. Informantene var tydelige på at elevene skulle bli forklart på en enkel måte at slik atferd er uakseptabelt, og at det får konsekvenser. En av informantene presiserte at en ikke måtte glemme at disse elevene også måtte ses på som individuelle elever med ulike behov i forhold til tiltak. Vedkommende mente også at forutsigbarhet var et viktig stikkord:

”...Men jeg tenker å gi de litt rom. Ikke stenge de inni et hjørne, for da vil det bare framprovosere mer. Men det er klart at alle disse ungene med aggressivitet er ikke en sekk med unger. Det er jo veldig individuelt også. Også er det jo viktig at de samme rammene går igjen hele tiden, at du rammer de inn sånn at de vet hva de har å forholde seg til. Forutsigbarhet er stikkordet.”

En kan på flere områder se paralleller mellom informantenes svar og den teoretiske forståelsen av reaktiv aggresjon. Et av de hovedtrekkene ved den reaktive aggresjonen er at det foreligger en opplevd frustrasjon eller provokasjon til grunn for den aggressive handlingen (Dodge, 1991). Som et viktig ledd i håndteringen av denne gruppen elever blir da, som samtlige informanter påpeker, å redusere og unngå å fremprovosere mer frustrasjoner hos den aktuelle eleven. Dette er kanskje en av de viktigste faktorene for å kunne sette i gang tiltak hos de reaktive elevene. Dersom de skal være mottakelige for andre tiltak er det viktig at en på forhånd i størst mulig grad minsker mulighetene for at eleven skal oppleve ulike frustrasjoner som kan føre til ytterligere aggressive handlinger. Samtidig blir det viktig å hjelpe disse elevene til å finne alternative, mer konstruktive strategier for å håndtere sin frustrasjon. Ogden (2002) viser til hvordan feiltolkninger ligger til grunn for elevenes reaksjonsmønstre. De overtolker gjerne noe læreren eller andre medelever sier og gjør. Dette viser hvor viktig det er å sette inn tiltak som hjelper disse elevene til å endre sine tolkningsmønstre for å unngå de stadige feil- og overtolkningene. Gjennom denne type endringsarbeid kan en på sikt hjelpe disse elevene til å styrke sin sosiale kompetanse, som er avgjørende i forhold til hvorvidt eleven er i stand til å skape relasjoner til lærer og medelever, og styrke sine forutsetninger for å få til en positiv utvikling både faglig og sosialt (Ogden, 2002; P. Roland, 2006).

4.2.3 Tiltak som benyttes i forhold til elever med proaktiv aggresjon

Informantene ble også spurt om hvilke tiltak som ble benyttet i forhold til elever med et proaktivt aggresjonsmønster. Her virket respondentene til å være ganske tydelige på at det var viktig å ramme inn de aktuelle elevene, og bevisstgjøre de på at den atferden de holder på med blir sett og ikke akseptert. De synes videre det var viktig å få elevene til å forstå at denne metoden å håndtere situasjoner på ikke ville få de til å oppnå det de ønsket. Følgende sitater illustrerer hovedtendensene blant informantene:

"Da tenker jeg generelt at det med å ramme inn er det aller viktigste. At de vet at...og at det er konsekvenser. Sånn at de absolutt skjønner at det er ikke måten å få viljen sin på."

"Sånn generelt sett så har vi jo hatt en del fokus på mobbing, men det gjelder jo alle elevene, at vi har en plan vi følger hvis vi oppdager mobbing. At vi tar inn en og en elev og følger opp og har et godt samarbeid med hjemmet. Sånn som jeg har forstått det så handler det om å ta

vedkommende inn og snakke med dem en og en, at det ikke blir grupper. Men at du plasserer ansvaret der du skal. Og så tar du kontakt med foreldrene. Men det er utfordrende arbeid.”

I forhold til den teoretiske forankringen rundt håndtering av proaktive elever, som er presentert tidligere i oppgaven, er det ulike faktorer som samsvarer. Til tross for en manglende teoretisk forankring i forhold til distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, ser respondentene ut til å være bevisste på at denne typen atferd krever en annen type håndtering, noe som er i tråd med den tradisjonelle forståelsen av aggresjonsbegrepet. Samtidig må en ta høyde for at noen av svarene kan være påvirket av de definisjonene de fikk utdelt. Når det er sagt, faktorer som informantene hovedsakelig trekker frem som viktige er altså å ramme inn eleven, og å la de oppleve at denne måten å reagere på ikke er hensiktsmessig, og blir sett av de voksne rundt. Dette er i tråd med hvordan en i forskermiljøet mener det er mest hensiktsmessig å håndtere denne gruppen elever (Aronson, 2004; Dodge, 1991; E Roland & Idsøe, 2001; P. Roland, 2006). Disse elevene benytter seg av den aggressive atferden som et instrument for å oppnå noe, et ”outcome”, og da blir det viktig å hindre de i å oppnå dette utbytte (Aronson, 2004). Flere av respondentene tok også mobbing opp i forhold til den proaktive aggresjonen, og forskning viser at den proaktive aggresjonen i stor grad kan ses i sammenheng med den mobbeproblematikken en står over for i dagens skole. (E Roland & Idsøe, 2001).

Det var for øvrig en respondent som svarte at hun var mer usikker i forhold til håndteringen av denne gruppen elever versus de reaktive elevene:

”Der føler jeg meg mye mer usikker egentlig. Fordi at, altså det som er reaktivt det ser du og opplever du akkurat i øyeblikket, mens den andre jo er mye mer skjult. Og hvordan du skal se det og håndtere det, det har vi hatt mye mindre opplæring i, og det er mye vanskeligere syns jeg.”

Som det kommer fram i vedkommendes sitat blir den proaktive aggresjonen i større grad en utfordring fordi den ofte får leve i det skjulte. Den er ikke så tydelig som den reaktive aggresjonen. Dette kan også være en av grunnene til at den proaktive aggresjonen kanskje får mindre oppmerksomhet i skolehverdagen, til tross for at den i like stor grad må tas på alvor som den reaktive aggresjonsatferden.

4.2.4 Opplevelsen av om de tiltak som settes i gang er gode nok i forhold til elevene med aggressiv atferd i 1.klasse

Når en skal sette i gang tiltak er det viktig at de tiltak en benytter seg av er nøye gjennomtenkt både fra et praktisk og teoretisk ståsted. Det er også viktig å ta høyde for at enkelte tiltak som passer på en elev, ikke nødvendigvis lar seg gjennomføre med en annen elev. Med tanke på at fokuset i forhold til aggresjon stort sett har ligget blant de litt eldre elevene, fant jeg det naturlig å spørre informantene om hvorvidt de følte at de tiltak som ble igangsatt i tidlig alder var gode nok. Det så generelt ut til at informantene i og for seg mente at tiltakene i seg selv var gode nok, men at det var andre faktorer som spilte inn på hvorvidt de lot seg gjennomføre:

”Det handler om det er folk nok. Er det folk som kan ta det, så er det godt nok. Hvis den personen som da tar det og har litt kompetanse på det.”

”Jeg synes det. Men det er helt avhengig av at vi gjør det vi skal gjøre. Altså, at alle de voksne forstår hvorfor, og at alle voksne er med på det, og det går jo ikke helt av seg selv alltid.”

Denne problematikken er jo gjerne gjennomgående i de fleste skoler i dag, nettopp mangelen på ressurser. Det sier seg selv at det er svært krevende for en lærer å skulle håndtere aggressive elever, dersom det ikke foreligger nok ressurser. Samtidig var de fleste tydelige på at det for å skulle være vellykket var viktig at noen med kompetanse på område håndterte elevene. Dette viser igjen nødvendigheten av å ha kompetente voksne i enhver situasjon, både for å skape trygge og forutsigbare rammer for eleven, men også fordi en vet hvor viktig det er med kompetanse for at læreren selv skal føle seg trygg i situasjonen (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2006).

4.2.5 Hvilken aggresjonstype – reaktiv eller proaktiv – informantene ser mest i tidlig alder

Det så ut til at flere av respondantene var enige i at det var den reaktive som ofte var den mest synelige, fordi den er så tydelig i det den skjer. Allikevel var det, noe overraskende, den proaktive som de fleste tok om som den som forekom hyppigst i tidlig alder. Samtidig var det flere av respondentene som mente det ofte var en kombinasjon av de to aggresjonstypene som ble observert. Vitaro og Brendgen (2005) påpeker at den største gruppen aggressive barn har

både en reaktiv og proaktiv karakter, som er i samsvar med det flere av pedagogene rapporterer:

”Jeg har nok sett mest av den proaktive. Men også selvfølgelig litt av den andre. Og ofte en kombinasjon. Men jeg tenker vel at den proaktive er noe som ungene fram til de begynner på skolen får lov å utvikle. For hvis de voksne som er rundt dem før skolealder ikke ser det som et problem...og det er gjerne ikke et stort problem når de er små, for da er det lettere ” å legitimere det. Men, du må se litt lenger fram!”

Altså, den første (reaktive) den er jo mye mer synlig på en måte ikke sant, så det er jo den vi ser først, men jeg tenker jo at den andre (proaktive) er kjapt på banen med de små og altså.”

Det var også en av respondentene som av egne erfaringer opplevde en viss kjønnsdeling i forhold til de to aggresjonstypene i så tidlig alder:

”Av de guttene jeg hadde, der var det noen som var sånn reaktive og eksploderte veldig for, for en kommentar eller et eller annet i den duren, men så var det noen jenter...og der var det litt mer sånn skjult, og litt mer utestengning og...ja, selv om de var så små så gjorde de sånn altså. Så der var det kjønnsdelt altså.”

På mange måter er dette i tråd med hva en gjerne opplever. En ser at gutter har en tendens til å være mer utagerende enn jenter, mens jentene ofte opererer i det skjulte (Dodge, 1991; E Roland & Idsøe, 2001). Mens guttene i større grad eksploderer, driver jenter gjerne med utestegning og grupperinger. Samtidig er det viktig å presisere at dette ikke er ensbetydende med at det ikke er reaktive jenter og proaktive gutter. Det finnes ingen regel uten unntak, og heller ikke her er fakta svart hvitt. Selv om en kan se tendenser til kjønnsdeling, er det viktig å ta høyde for at de ulike aggresjonstypene forekommer blant begge kjønn, både hos liten og stor.

4.2.6 Hvilken aggresjonstype – reaktiv eller proaktiv – informantene finner det mest utfordrende å arbeide med

I forhold til hvilke aggresjonstype som var mest utfordrende å arbeide med så det ut til at hovedtendensen lå ved den proaktive aggresjonen. Selv om de fleste mente at de var utfordrende på hver sin måte, så det ut til å være relativt stor enighet om at den reaktive var

”enklerer” å håndtere nettopp fordi den er mer synlig. Den kan ofte få større fysiske konsekvenser, men er som regel over i løpet av kort tid. Den proaktive derimot kan foregå over lengere tid, til stor skade for andre personer eller gjenstander, uten å bli oppdaget eller fulgt opp i like stor grad som den reaktive aggresjonen (Aronson, 2004; Dodge, 1991; E Roland & Idsøe, 2001).

” Det er jo den proaktive...altså den som hovedvekten er på det proaktive som er mest utfordrende vil jeg tro. En eksplosjon kan gå fort over, og da skjønner de kanskje hva det går i, mens den proaktive den...der har du den typen som ikke gir seg. Og ikke gir seg for de skal nå sitt mål på et vis. Og ser ikke egen skyld.”

”Jeg har ikke så mye med den proaktive å gjøre, men jeg vet at de lærerne som går vakt ute, synes den (proaktive) er veldig frustrerende fordi at det sklir vekk. Den er vond å få tak i.”

Det kan være problematisk å måtte konkludere med at den ene er mer utfordrende enn den andre. Med tanke på at de opptrer så ulikt og krever så forskjellige tiltak er det på mange måter vanskelig å sammenligne dem. Den reaktive aggresjonen krever at ressursene er til stede i det noe skjer, som ikke alltid er tilfelle. Da kan det bli en veldig frustrerende og stor utfordring for den voksenpersonen som må håndtere eleven. Den proaktive derimot er også veldig utfordrende, men på litt andre måter. Den krever for det første at den blir oppdaget, samtidig som det er helt avhengig at det blir fulgt opp over lenger tid, slik at den proaktive eleven opplever at den typen atferd faktisk får konsekvenser for han eller henne. Det er kanskje dette som blir en ekstra utfordring, at manglende ressurser gjør at en ikke har kapasitet til å følge opp enkeltsituasjoner over lenger tid, men at de gjerne sklir ut og blir borte i hverdagens mange gjøremål.

4.2.7 Opplevelse av hvordan skolen ivaretar ens egen sikkerhet i forhold til håndtering av elever med aggressiv atferd

Som nevnt tidligere er det viktig at læreren føler seg trygg og sikker når han eller hun skal håndtere elever med et aggressivt atferdsmønster (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2006).

Dersom den voksne ikke er trygg på seg selv og sin kompetanse vil det bli vanskelig å opptre forutsigbart og konsekvent ovenfor elevene. Samtidig er det viktig at læreren føler at han eller hun har skolen og dens ledelse i ryggen, og at terskelen for å få hjelp derifra er lav. Læreren har til tider gjerne blitt litt glemt oppi situasjoner som kan oppleves utfordrende for de fleste.

Men, man må ikke glemme at læreren er sårbar i sin situasjon når en både skal ivareta hele klassen, samtidig som enkelte elever krever lærerens fulle oppmerksomhet.

I følge informantene til denne undersøkelsen var det et flertall som mente at deres sikkerhet i større grad ble ivaretatt i dag enn før. Dette kan henge sammen med at det har blitt et større fokus på lærerens situasjon i klasserommet, og de utfordringene de står ovenfor.

”Nå gjør jeg det. Det har vært en prosess. For 5-6 års siden var jeg i en sånn tung undervisningssituasjon, med reaktiv aggresjon og ble sykemeldt. Da opplevde jeg ikke det. Med det er vel noe skolen har blitt flinkere til. Med det har vært en lang reise.”

Samtidig var samtlige informanter åpne på at hvorvidt en følte støtte fra skolen som organisasjon var veldig avhengig av ledelsen på skolen, og hvorvidt en følte at en kunne ta opp ting med dem. Her har ledelsen med rektor i spissen en viktig oppgave. Det å ha en åpen dialog med lærerne er avgjørende for om de føler seg trygge nok til å søke støtte i ulike situasjoner. Det burde ikke være lærerens jobb å tryggle om hjelp før han eller hun blir hørt. Dersom en skal ta fokuset om tidlig innsats i skolen på alvor, kan en ikke glemme de personene som til daglig er en del av denne typen elevers hverdag. Dette illustreres godt av en av informantene:

”...Altså, det handler litt om skolen sin kunnskap om hva som foregår med folk som faktisk jobber med aggressive unger. Det er jo litt å hente der, jeg vil jo si det. Jeg synes jo absolutt at det kan bli bedre. Det mener jeg. For det går tilbake på meg selv hele tiden. Altså, det er ingen som aktivt kommer til meg og spør meg om; hvordan har du det med dette?”

4.3 Fokus på tidlig innstas i skolen

4.3.1 Kjennskap til Stortingsmelding nr. 16 (...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring)

Viktigheten av tidlig innsats i skolen har de senere årene fått et større fokus enn før. Det ser ut til å være stor enighet om at jo tidligere en setter i gang tiltak, desto større er sjansen for at innsatsen vil være konstruktiv og virkningsfull (Zigler et al., 1992 i Anderson & Bushman, 2002). Som et innspill til denne debatten, utarbeidet Kunnskapsdepartementet i 2006-2007 en stortingsmelding (nr. 16) om nettopp viktigheten av tidlig innsats. Med tanke på at mitt fokus i denne oppgaven fokuserer på tidlig innsats blant elever med et aggressivt atferdsmønster, og

håndteringen av dette, fant jeg det naturlig å spørre om de som jobber med denne elevgruppen hadde kjennskap til denne stortingsmeldingen. Jeg hadde en anelse om at den ikke var så kjent ut i feltet, men overraskende nok var det faktisk ingen av de fire informantene som hadde noe kunnskap om denne stortingsmeldingen:

”Nei, det kan hende jeg har gjort det, men det er ikke noe jeg har et faktisk forhold til. Det er ikke et dokument som aktivt brukes her.”

”Nei, jeg tror ikke det. Jeg kjenner ikke igjen nummeret.”

Det er naturlig nok vanskelig for en lærer å gå rundt å huske alle stortingsmeldinger som blir publisert, men med tanke på hvor ny den er og i hvor stor grad den omfavner de elevene som de til daglig arbeider med, kan dette ses på som ganske bekymringsfullt. Samtidig mener jeg at skolen som organisasjon også har et ansvar her. Med tanke på at dette var barneskoler burde i hvert fall skolen og dens ledelse være kjent med denne typen stortingsmeldinger, med tanke på at en i dag skal ha et så stort fokus på tidlig innsats i skolen. Jeg mener denne stortingsmeldingen burde være tilgjengelig på alle norske skoler, slik at de ansatte har muligheten til å sette seg inn i disse viktige dokumentene.

4.3.2 Skolebaserte tiltak i forhold til håndtering av elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd

Det var noe sprikende i forhold til hvordan de ulike informantene fra de ulike skolene svarte på dette spørsmålet. Det virket til å være ganske individuelt fra skole til skole, om hvorvidt det var rutiner for konkrete skolebaserte tiltak. Noen var usikre på om det i det hele tatt var noen konkrete skolebaserte tiltak i forhold til denne elevgruppen, mens andre hadde klare skolebaserte tiltak rettet direkte mot de yngste elevene. I følge Watkins og Wagner (2000) er det ikke tilstrekkelig å sette i gang tiltak kun på individnivå for å håndtere elever med problematferd. De oppgir tre ulike nivåer der det burde settes inn tiltak i forhold til denne gruppen elever; individnivå, klassenivå og skolenivå. Det er i følge dem lite hensiktsmessig å følge opp på et nivå, dersom en ikke fokuserer på de andre nivåene. Dette viser viktigheten av at en har fokus på eleven i seg selv, men også ser det utenfor eleven, det fellesskapet som han eller hun faktisk er en del av.

Et punkt som for øvrig så ut til å være noe sammenfallende var skolenes ressursteam. Disse teamene er jo gjeldende for alle elevene på skolen, og det var også denne typen team som gjerne ble satt inn dersom det var behov, i forhold til denne elevgruppen:

”Ja, du har jo ressursteamet, som du melder opp til først. Og så vurderer de og kan gi litt veiledning og kan være med på møte med foreldre, og også være med å gå inn å jobbe litt med de ungene.”

Enkelte av respondentene viste også til eksterne veiledere og hjelp som skolebaserte tiltak som de benyttet seg av i forhold til de elevene som i tidlig alder viste tegn på et aggressivt atferdsmønster. Gjennom denne eksterne hjelpen vil lærere som trenger det, bli i stand til å heve sin kompetanse på område, noe som igjen vil gagne de enkelte elevene, men også klassen i sin helhet. For å få til gode tiltak med enkelte elever, er det helt avgjørende at klassen i sin helhet også fungerer (Ogden, 2002).

Samtidig var det en respondent som refererte til et konkret tiltak ved vedkommendes skole. Dette var et tiltak som ble igangsatt allerede fra første skoledag, der sosiallærer gikk inn og jobbet allerede fra første dag for å oppnå en god relasjon til både elevene og foreldrene:

”...det er alt ifra til at jeg er tilstede direkte, hele tiden nesten den første uken, og så er jeg med på alle trinnmøter og er med på å diskutere elever, sosiale ting, tiltak, rutiner. Og så er det veldig mye fokus på at ungene skal vite hva dem skal forholde seg til fra de voksne. Så jeg føler vi bruker ganske mye ressurser på det. Utfordringen er oppover...”

Det presiseres at dette var et tiltak som ble brukt generelt i forhold til alle elevene, og ikke bare de elevene med et aggressivt atferdsmønster. Samtidig fikk de en gylden mulighet til å komme tett inn på elevene og på denne måten ta tak i ting ved et mye tidligere tidspunkt enn de kanskje ville fått uten denne typen tiltak.

4.3.3 Skolens rutiner for samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, i situasjoner der det er snakk om barn med aggressiv atferd

I overgangen mellom barnehage og skole har det gjerne vært en tradisjon at viktig informasjon fort har gått tapt, og ikke fulgt med barnet fra den ene institusjonen og over i den andre. Dersom barnehagen allerede har satt i gang ulike tiltak, kan den informasjonen være

sentral for skolens videre arbeid med den aktuelle eleven. Stortingsmelding nr. 16 påpeker også viktigheten av å få til et solid samarbeid mellom barnehage og skole. Det presiseres der at dersom skolen skal være i stand til å tilrettelegge opplæringen til hver enkelt elev på best mulig måte, er skolen avhengig av å ha en god kommunikasjon med barnehagen, som kjenner barnet og sitter på verdifull kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Selv om barnehagen ikke har noen plikt til å melde fra til skolen, er det til barnets beste å samarbeide på tvers av barnets arenaer (Bø, 2000). Her vil jeg nok en gang presisere at overføringen av denne typen informasjon ikke kan skje uten samtykke fra foreldrene, og det blir derfor like viktig å få til et godt samarbeid med dem.

Foruten om obligatoriske overføringsmøter dersom situasjonen tilsier dette, har det gjerne vært litt tilfeldig i forhold til hvor aktivt samarbeid det er mellom de ulike skolene. Dette bekreftes også av mine informanter. Det var store sprik i forhold til hvor mye skolene aktivt gikk ut og tok kontakt med barnehagene. De fleste opplyste at de hadde informasjonsmøte med foreldre og at barna selv kom på besøk på forhånd. Samtidig var de svarene jeg fikk ganske generelle og var gjeldene for alle elevene, og ikke bare de med aggressiv atferd.

De fleste av informantene poengterte at det i stor grad var opp til barnehagen og barnets foreldre, om hvor mye informasjon de ville gi til skolen. Dette kunne til tider bli sett på som litt frustrerende, at ikke skolen hadde mer makt til å innhente informasjon. Men, de var klare på at de oppfordret til å informere skolen i forhold til barnets situasjon:

"Jeg vet ikke om det er så veldig tett samarbeid, men det blir jo overført opplysninger hvis det er noe. Men foreldre har jo altfor stor makt når det gjelder eget barn og deres situasjon. For de kan faktisk nekte å sette i gang tiltak, selv om alt tyder på, og ulike fagpersoner er enige om at det nettopp er til barnets beste å gjøre sånn eller sånn. Det undergraver jo oss som kompetent fagpersonell."

Til tross for at skolen gjerne har spilt en lite aktiv rolle i samarbeidet mellom barnehage og skole, var det et par av informantene som beskrev en noe annen situasjon:

"Vi har bestemt at skolen skal ta aktivt kontakt med barnehagen. For vi har noen erfaringer med; hvorfor visste ikke vi dette?"

”Det er vi tydelige på viktigheten av å få vite. For det er jo sånn at vi kan se på ungene hvilken barnehage de kommer fra. Så det er veldig viktig det samarbeidet der. Hva kan dere lære av oss og hva kan vi lære av dere. Så oppdrar vi hverandre litt.”

Sistnevnte informant kunne fortelle om et veldig tett samarbeid med de aktuelle barnehagene. Gjennom å bli godt kjent med barna på forhånd, og at barna ble godt kjent med skolen skapte det en smidig og tryggere overgang mellom de to institusjonene, samtidig som skolen fikk god kjennskap til hvilke elever som ville trenge ekstra ressurser ved skolestart. Dette samarbeidet viser at det faktisk går an å få til et tett samarbeid, som kan være til nytte både for store og små.

Som oppfølgingsspørsmål spurte jeg om hvorvidt de følte et forbedringspotensial i samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Naturlig nok var svarene her i samsvar med i hvor stor grad de oppga at skolen samarbeidet med barnehagene.

”Vi kan jo ikke stoppe opp å si at vi er gode nok på noe. Det er alltid rom for å bli bedre tenker jeg.”

”Altså, jeg synes jo det er ok det dem gjør. Jeg har ikke...det funker vel tålelig greit så lenge det som vi har bestemt blir gjort. Så tenker jeg at det er en god ordning.”

4.3.4 Skolens rutiner for foreldresamarbeid i situasjoner der det er snakk om barn med aggressiv atferd

Som nevnt ovenfor er det viktig at skolen på et tidlig tidspunkt får til et best mulig samarbeid med foreldrene. Det er til syvende og sist de som sitter med myndigheten ovenfor sitt barn. Det er viktig at en ikke putter foreldrene på sidelinjen, men fra starten av lar de være en aktiv del av deres barns faglige og sosiale utvikling. Mange foreldre føler seg gjerne sårbare og hjelpeløse i det apparatet som igangsettes rundt barnet. Da tror jeg det er nødvendig å la de få oppleve at de er verdifulle for det fagpersonellet som skal utarbeide tiltak. Det er faktisk foreldrene som kjenner sine barn best. Det er viktig at vi som kompetente voksne ser på foreldrene som er god ressurs, samtidig som en er tydelige på hva en mener barnet deres trenger, for å skape best mulig forutsetninger for at han eller hun skal kunne få mest mulig utbytte av skolehverdagen.

I forbindelse med denne undersøkelsen så det ikke ut til at skolene hadde noen konkrete rutiner utover foreldresamtaler og lignende. Samtidig var flere av de tydelige på hvor viktig det var å få foreldrene tidlig på banen dersom de opplevde at den aktuelle eleven viste tegn til et aggressivt atferdsmønster:

”Ja, altså det er jo sånne standardsamtaler, men det som veldig fort skjer er at vi innkaller foreldre til samtale der vi diskuterer det.”

”Jaa, det er jo foreldremøter, og det blir jo ekstra foreldremøter. Og vi har en ansatt som er miljøarbeider, som er sosionom. Så hvis det går på atferd og sånn, og for eksempel mobbing og sånn. Så er det jo sosionomen, eller miljøarbeideren som blir dratt inn i bildet.”

”Ikke rutiner... altså hvis du har unger som har sånne utfordringer så er det klart at du må ha foreldrene på banen. Det er de som kjenner ungen. Det er viktig at vi blir kjent med foreldrene for å se...altså jobbe sammen med de, at vi ikke motarbeider hverandre.”

Viktigheten av et godt foreldresamarbeid kan en og se i lys av den tradisjonelle forståelsen av aggresjonsteori. På bakgrunn av de årsaksforklaringene en mener kan ligge til grunn for utvikling av en aggressiv atferd, er det blant annet naturlig å se på barnets oppvekstvilkår og familiesituasjon (Bandura, 1973; Bunkholdt, 2002; Dodge, 1991; Lazarus, 1991; Pérusse & Gendreau, 2005). For at lærerne og andre voksne skal kunne få en helhetlig forståelse av barnets situasjon blir det dermed avgjørende å trekke inn foreldrene og deres kompetanse i forbindelse med et slikt kartleggingsarbeid.

4.3.5 Skolens tilretteleggelse for å øke kompetansen blant ansatte i forhold til aggresjon i tidlig alder

For at lærerne og andre voksne på skolen skal være mest mulig kompetente til å håndtere elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd, er det viktig at de får muligheten til å oppnå denne typen kompetanse. Som det kom fram tidligere i presentasjonen av de empiriske data, hadde informantene, med et unntak, fått lite eller ingen opplæring innen den aktuelle problematikken gjennom sin utdanning. Samtidig vet en at det i dagens travle skolehverdag ofte er ufaglærte assistenter som må håndtere de mest utfordrende barna. Dette viser bare hvor viktig det er at skolen som organisasjon tar et ansvar, og gir sine ansatte et tilbud om å heve sin kompetanse slik at de kan bli tryggere i sin arbeidssituasjon. Gjennom intervjuene med

mine informanter fikk jeg inntrykk av at det ofte ble veldig mye opp til den enkelte lærer i forhold til å heve egen kompetanse:

"Det går jo kurser av og til, men da blir det mest sånn at vi må være våkne og melde vår interesse selv."

"Det er jeg litt usikker på om jeg...ikke sånn veldig strukturert. Men vi har jo noen tilfeller der folk har blitt sendt på kurs for å..., holdt på å si "hvordan takle utagerende barn". Men det er ofte ikke på første trinn. Og det kunne man kanskje tenkt hadde vært lurt."

Hovedfunnene i forhold til mine respondenters svar antyder altså at det gjerne er litt tilfeldig om en får tilbud om kompetanseheving gjennom arbeidsplassen, og at en da gjerne aktivt må jobbe for å få det. Dette kan problematiseres, da det som tidligere nevnt er svært viktig med trygge, kompetente voksenmodeller for at en skal få mest mulig konstruktivt ut av de tiltak som igangsettes. Samtidig ser vi at en av informantene opplever at det sjeldent vektlegges å sende lærere i 1. trinn på slike kurs i forhold til aggresjon. Faren her blir jo at de pedagogene som skal legge grunnlaget for en god faglig og sosial utvikling hos denne gruppen elever, ikke er kompetente nok til å håndtere ulike situasjoner som krever litt ekstra. Det hjelper lite med spisskompetanse på de øvrige trinnene, dersom det ikke har blitt satt inn ressurser med en gang en oppdager problematikken. Her kan en både trekke inn den forskningsmessige kunnskapen om viktigheten av tidlig innsats (Zigler et al., 1992 i Anderson & Bushman, 2002), men også søke støtte i fra et politisk ståsted, eksempelvis gjennom Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Personlig mener jeg dette er et godt argument for at nettopp lærer som arbeider med de yngste barna også har behov for en bredere kompetanse.

4.3.6 Opplevelse av egen kompetanse i forhold til barn med aggressiv atferd i tidlig alder

I et tidligere spørsmål spurte jeg om hvordan informantene opplevde egen kompetanse i forhold til aggresjon som atferd. Med tanke på at denne oppgavens fokus ligger på aggresjon i tidlig alder, valgte jeg også å la informantene få dele sine tanker rundt dette. Det ser ut til at så godt som alle informantene opplevde at de gjennom erfaringer og veiledning hadde tilegnet seg en større kompetanse i forhold til elever som i tidlig alder viser et aggressivt atferdsmønster:

”Jeg ser jo at den blandingen ved at du får den erfaringen midt i undervisningen, altså i det daglige sammen med at du får veiledning og noen å snakke med, noen å, altså lette litt på trykket gjør at jeg det siste året har økt min kompetanse.”

”Tidligere så har jeg jobbet mest med de eldste, så jeg ser jo at...guri land, hva gjør jeg nå, den eleven slår og spytter og sparker. Kan jeg sette inn samme konsekvenser her som jeg kan med en som er tolv år? Så jeg kjenner jo at jeg må prøve meg litt fram. Men samtidig så er det så individuelt. Altså, med den eleven kan du gjøre sånn. Da vet du at det virker. Så det handler mye om kjennskap til eleven også. Og noen ganger så virker gjerne ingenting.”

Sitatet over viser en bevissthet rundt det å sette inn tiltak som er aldersadekvate. En kan ikke uten videre gi de samme konsekvensene til en på seks, som man kan gi til en på tolv.

Samtidig, som informanten påpeker, er elevene så individuelle, at det ikke alltid er alderen på barnet som avgjør hvilke tiltak som fungerer eller ikke. Det viktigste er at en anerkjenner at det faktisk er et problem tilstede, og at man ser på barnet og dets helhet før en velger hvilke tiltak og konsekvenser en gir, noe som er i tråd med Piantas systemteori (Pianta, 1999).

Samtidig tror jeg det er viktig å understreke at uavhengig av alderen på barnet så må de få oppleve at den strategien de bruker ikke har gjennomslagskraft, og ikke minst få hjelp til å finne andre strategier som kan skape bedre forutsetninger for å klare seg både faglig og sosialt.

4.4 Tidlig innsats og det autoritative lærerperspektivet

4.4.1 Hva informantene legger i begrepet god grensesetting

For at forholdene skal legges til rette for en best mulig faglig og sosial utvikling for den enkelte elev, er det ikke nok at læreren bare besitter god faglig kompetanse. Læreren må også ha kompetanse i forhold til samhandling og relasjonsbygging i forhold til elevene. Dette er faktorer som beskriver en god klasseledelse. I forbindelse med håndtering av aggressive elever viser forskning at det autoritative lærerperspektivet ser ut til å være mest virkningsfullt (Nordahl, 2002; Ogden, 2002; P. Roland, 2006). Gjennom et autoritativt lærerperspektiv mestrer læreren å skape en fin balansegang mellom det å sette grenser/stille krav og det å bygge relasjoner til elevene. Det har vist seg gang på gang at disse faktorene går hånd i hånd. En trenger det ene for å kunne utføre det andre. Ved hjelp av sin varme og sin konstruktive

grensesetting lar læreren elevene få oppleve at det faktisk finnes voksne som er konsekvente, forutsigbare og trygge, noe disse elevene trenger å oppleve. Det er nettopp mangelen på faktorer som dette, som i stor grad kan sees på som ulike aggresjonstriggere (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Samtlige informanter var opptatt av at god grensesetting først og fremst besto av tydelige rammer, forutsigbarhet og rutiner:

"God grensesetting... Klare instruksjoner. Tydelige regler uten å heve stemmen. At ungene hele tiden...at det er forutsigbart."

"God grensesetting... Altså det skal være forutsigbart. Elevene skal vite hvor grensene går. Ehh... så skal det være grenser som er faste. Det skal ikke være den grensen en dag, og den grensen en annen dag. Du må være konsekvent. Og samtidig ha en positivisme oppi dette, at det ikke blir surt og negativt."

"Forutsigbarhet, trygge rammer, rutiner, gjentakelse. Fasthet med hensyn til at vi ikke må vingle i forhold til metoder, men at det er god organisering av skolen. Og du må være en veldig tydelig voksen, tydelig og varm. Det må være en blanding av varme og tydelighet. For hvis du tar vekk den varmen så kommer du ingen vei. Da blir det bare militært."

Respondentenes svar er i sterk tråd med den teoretiske forståelsen av god grensesetting. De var opptatt av at grensesettingen skulle skje i trygge, faste rammer, og på en rolig og ikke-truende måte. Dersom den aggressive eleven opplever grensesettingen som en trussel eller provokasjon kan dette bare være med på å trigge ytterligere aggressive reaksjoner (P. Roland, 2006).

4.4.2 Betydningen av det å skape gode relasjoner til elevene, og hvilke faktorer som er viktige i dette arbeidet

Som nevnt ovenfor er relasjonsbygging den andre faktoren, som i tillegg til god grensesetting, inngår i det autoritative lærerperspektivet (Nordahl et al., 2003; Ogden, 2002; E Roland, 2007; P. Roland, 2006). Det var stor enighet blant respondentene om at relasjonsbygging var viktig i forholdet mellom lærer og elev:

”Det tillegger jeg stor betydning. Det tror jeg er...altså lærerens vilje til å skape gode relasjoner til elevene det er faktisk avgjørende for hvor mye du får ut av dem, eller hvor mye de får ut av skolegangen og egentlig. Altså, det har veldig mye å si.”

”Altså det er helt grunnleggende tenker jeg for å drive arbeid med barn og undervisning som skal være hovedfokus. Det at de voksne har ansvaret for å ha og lage relasjoner til ungene er helt grunnleggende. Og det ser du spesielt i forhold til unger som har det vanskelig, er det kjempeviktig. Noen av dem er helt avhengig av det, ellers så går det ikke.”

For at den grensesettingen en utfører skal nå igjennom til de krevende elevene, og elever generelt, er det viktig å være i en relasjon til den andre, som oppleves som trygg og forutsigbar for begge parter. Det er i det lange løp lite konstruktivt å prøve å sette grenser for en som ikke opplever at han eller hun står i en form for relasjon til deg. Denne gruppen elever har gjerne selv et komplisert forhold til relasjonsbygging og hvordan en skal forholde seg til andre, og derfor blir det avgjørende at en som lærer tar en aktiv rolle i forhold til å skape gode, trygge relasjoner til eleven. Dersom en får til dette, står en sterkere i situasjoner der en må grensesette de aggressive elevene (Ogden, 2002; Pianta, 1999).

Jeg spurte også informantene om hvilke faktorer de personlig mente var viktige i forhold til arbeidet med å bygge relasjoner til elevene. Her var det noen faktorer som så ut til å være gjennomgående; trygghet, interesse og å sette av tid:

”Ja, det er jo først og fremst å skape trygghet i miljøet. Ehm...både trygghet til læreren og trygghet til medelever.”

”Ja, det handler vel om å vise interesse. Altså at du bryr deg. At du ønsker å bli kjent.”

”Ja, man må sette av tid til det. De voksne må vite at det tar tid. Og så må de voksne vite hva man faktisk kan gjøre for å bygge relasjoner. Man må ha kunnskap om relasjonsbygging. Og tenke at det er det vi må gjøre aller først.”

Det sistnevnte sitatet tar også opp viktighet av at læreren har kunnskap om relasjonsbygging. Hvordan kan en få til dette i en travel skolehverdag? Her kan en for eksempel benytte seg av det Pianta kaller for ”banking time” som ble presentert i teorikapittelet (Pianta, 1999). Dette går ut på at læreren setter av tid til å være sammen eleven, på hans eller hennes premisser.

Dette kan virke uoverkommelig i en skolehverdag som stadig byr på ulike utfordringer, men dersom en klarer å utføre dette innimellom vil en tjene på dette ved senere anledninger. Gjennom å putte slike gode opplevelser i ”banken” har en noe å gå på i vanskelige situasjoner, samtidig som en styrker elevens selvbilde ved at han eller hun opplever seg sett og verdsatt (ibid.).

4.4.3 Informantenes arbeid med relasjonsbygging i forhold til elever med aggressiv atferd i 1. klasse

En lærer som aktivt går inn for å bygge relasjoner, men samtidig setter grenser, med elevene ser altså ut til å skape bedre forutsetninger for å få til et godt klassemiljø (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2003; Ogden, 2002). Men hvordan bygger man relasjoner til elever med et aggressivt atferdsmønster? Det sier seg selv at det gjerne ligger noen ekstra utfordringer i dette arbeidet, når eleven du skal bygge relasjoner til sparker og spytter på deg. Men, i slike situasjoner blir det ekstra viktig å vise at du som voksen ikke trekker deg unna. En av informantene illustrerte dette på en fin måte gjennom sitt utsagn:

”Altså, de må se seg sett. Og da spesielt når aggresjonen kommer fram. Det er da det er vanskeligst å...Altså, jeg liker deg, men jeg liker ikke det du gjør.”

Her viser læreren av vedkommende i utfordrende situasjoner tydelig skiller mellom person og handling. Dette gir den utprøvende eleven en pekepinne på at han eller hun kan stole på denne personen, fordi vedkommende ikke trekker seg ut av relasjonen selv om eleven er utprøvende. Ved å håndtere aggresjonen på en slik måte blir det kanskje lettere å gå inn, og skape en god relasjon til eleven, til tross for de negative handlingene som finner sted.

Videre, ser det ut til at informantene var opptatt av å prøve å gjøre det likt for alle elevene, så langt det var mulig. Det er viktig for alle elevene å føle seg sett og anerkjent, og ikke forskjellsbehandle de ulike elevene. Samtidig, er det kanskje nødvendig å investere litt ekstra tid med elevene med aggressiv atferd, når de ikke viser den negative atferden. På den måten opplever de at det er når jeg velger andre strategier enn de aggressive jeg får de positive opplevelsene med de voksne og andre medelever. Dette illustreres gjennom sitatene under:

”Det handler vel om å prøve å være til stede når de ikke er aggressive. Altså, prøve og...ja, svinge bortom en ekstra tur, noen små kjekke ord, Det handler om å være til stede. Det handler om å se. Og selvfølgelig, er det rom for det så kan du ta ut den eleven, alene eller i

små grupper, og gjøre noe kjekt sammen. Men det handler nok mer om de små handlingene innimellom.”

”Altså i utgangspunktet så prøver man på første trinn omtrent å gjøre det samme med alle. Hvis vi får til at læreren kan gå ut sammen med den (aggressive) eleven, bli litt bedre kjent, gjør noen ting sammen med den eleven og kanskje noen andre. Altså at man investerer litt mer tid på de elevene for å finne ut og for at den eleven skal bli trygg.”

Elever som opplever å ha gode, trygge relasjoner til sin lærer kjennetegnes gjerne ved at de er positivt selvhevdende og med gode sosiale ferdigheter (Nordahl, 2002; Ogden, 2002). Mange av de aggressive elevene har store mangler nettopp i forhold til selvbildet og sine sosiale ferdigheter. Dette antyder dermed hvor viktig det er, spesielt for elevene med et aggressivt atferdsmønster å oppleve gode, trygge voksenrelasjoner.

4.4.4 Informantenes arbeid med grensesetting i forhold til elever med aggressiv atferd i 1. klasse

I forhold til grensesetting av elever med aggressiv atferd i 1. klasse så det ut til å være relativt stor enighet om at det var viktig med tydelige og klare beskjeder, slik at de forstår hva de har å forholde seg til. Samtidig var informantene opptatt av at elevene skulle få konsekvenser dersom de ikke overholdt disse beskjedene. Dette var også gjeldene generelt for alle elevene, ikke bare de med aggressiv atferd. Men, de var allikevel tydelige på at de elevene med et aggressivt atferdsmønster ofte trengte ekstra håndtering enn de andre elevene. En av informantene var også opptatt av å skjerme medelever, men også skjerme den som faktisk utøvde den aggressive handlingen:

”Altså vi kjører veldig på dette med at de får en advarsel, og så må de ut. Og så handler det litt om å skjerme den som blir aggressiv. De andre trenger ikke oppleve det. De andre skal skjermes, og den skal selv skjermes for å bli utsatt for at andre ser. Og dermed så handler det mye om å irettesette i enerom og rose i plenum...sånn ideelt sett.”

”Altså, jeg tenker at generelt på første trinnet så gjør vi det så likt som mulig for alle. Altså, så langt det er mulig så gjør vi det samme. Men det er klart, noen elever må vi gjøre noe annet med, og da må vi diskutere, sette inn, altså bli konkrete på hva vi faktisk skal gjøre.”

”At du gir klare og tydelige beskjeder og regler så de vet hva de har å forholde seg til.”

Håndteringen av elever med et aggressivt atferdsmønster vil ofte kreve stor grad av kontroll. Da blir det ekstra viktig med tydelig grensesetting, forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen (P. Roland, 2006). Det sistnevnte sitatet illustrerer dette på en tydelig måte. Dersom en skal lykkes i å grensesette de aggressive elevene er en helt avhengig av at eleven opplever de samme konsekvensene, uavhengig av hvilke voksne som er tilstedet.

En informant tok for øvrig opp en annen problematikk i forhold til det å utøve grensesetting i forhold til aggressive elever:

”En annen ting i forhold til vanskelige barn, det er at dem setter et menneske på eleven, det er helt feil tenker jeg. Det er litt det jeg tenker i forhold til skolens kunnskap om det å jobbe i konflikt, og det å jobbe med aggresjon og fysisk utagering, det avhenger helt av at ledelsen vet hva det dreier seg om. Hvis ikke kan ikke de backe opp, da sliter du ut mange på noe som kanskje kunne vært fiksa.”

Dette er en veldig aktuell problemstilling, som viser hvor utfordrende det faktisk er å jobbe med denne typen elever. Det er lett å si hvordan en skal gjøre ting i praksis, men det er noe helt annet når en faktisk står midt oppi det. Det er både fysisk og psykisk utfordrende. Nok en gang viser det at skolen som organisasjon må finne løsninger som på best mulig måte kan ta vare på sine ansatte. Lærerne og de andre som arbeider med elevene er avhengig av å føle seg ivaretatt, slik at de klarer å stå på når utfordringene stormer som verst.

4.4.5 Sammenheng mellom det å bygge relasjoner og samtidig sette grenser

Den sterke sammenhengen mellom relasjonsbygging og grensesetting er selve kjernen i det autoritative læringsperspektivet (Nordahl, 2002; E Roland, 2007; P. Roland, 2006). Med tanke på at dette sees på som den mest konstruktive tilnærmingen i forhold til elever med aggressiv atferd, fant jeg det naturlig å spørre informantene om deres opplevelse av hvor vidt det var en sammenheng mellom de to faktorene. Følgende sitater illustrerer hovedfunnene fra intervjuene:

”Grensesetting er en måte å bygge relasjonen med. Du trenger grensesettingen i oppbyggingen av relasjonen. Det henger jo sammen.”

"Det henger jo sammen som hånd i hanske. Du kan ikke komme inn å sette masse grenser uten å ha en relasjon til de du setter grenser for, tenker jeg."

"Altså, det er kjempeviktig. Det er vanskelig å sette grenser for en unge du ikke har relasjon til. Du må ha litt på plusskontoen før du begynner og si nei. Så kommer det litt an på hvordan man setter grenser".

Det var tydelig at samtlige av informantene så viktigheten av både å utøve konsekvent grensesetting og samtidig bruke tid på relasjonsbygging. Som vist i teorikapittelet, jo lenger ut en strekker seg på grensesettingsaksen, må en strekke seg tilsvarende på relasjonsaksen (Nordahl, 2002).

4.4.6 Opplevelsen av en felles forståelse blant kollegaene i forhold til begrepene

A) Relasjonsbygging:

I forbindelse med dette spørsmålet så det ut til at de fleste informantene mente at de til tider opplevde en manglende felles forståelse av begrepet relasjonsbygging, men at det i stor grad var avhengig av hvilke personer en arbeidet med:

"Det er veldig sprik, veldig sprik. Og det kan gjøre at du kommer opp i veldig dilemma."

"Ikke alltid. Det er ikke noe som skolen...altså, du kan si vi har et skriv som blir lagt i hylla til folk. Men, vi jobber jo med det. Men, jeg tror ikke alle har felles forståelse...det tror jeg ikke. Vi jobber ikke aktivt nok med det. Vi bruker ikke nok tid på å snakke om det og tenke på det."

"Ja, til en viss grad, men vi har hatt veiledning og i etterkant har vi på en måte vevd sammen våre "litt fra hverandre"- meninger. Via veiledning så vever vi sammen så får vi sånn felles bilde av noe fordi vi har lært noe nytt, og kanskje hvis vi ser at det virker så blir det sånn felles "kultur", en erstatning."

Sistenevnte sitat påpeker et viktig poeng. Gjennom ekstern veiledning har de sammen skapt grunnlaget for en felles forståelse. Dette er en krevende prosess, fordi vi som enkeltindivider gjerne har klare meninger om hva vi ser på som relasjonsbygging, og i hvilken grad vi vektlegger det i eget arbeid. Jeg tror det blir viktig å gi litt og ta litt i situasjoner som dette. En

kan ikke trumfe gjennom og forkaste alle andre sine meninger, men være åpen for at en av og til må endre på egne synspunkter for at de skal passe inn i fellesskapet. Det viktigste blir, som nevnt tidligere, at elevene opplever at de voksne arbeider i et team, under noen felles, grunnleggende verdier og holdninger.

B) Grensesetting:

I forhold til grensesetting, var hovedfunnene at det også her til dels manglet en felles forståelse i forhold til begrepet grensesetting:

"Ja, der og er det sprik. Selv om vi har regler og sånt for hvordan ting skal være, så er vi ikke like nei. Men det er kanskje vanskelig å få det likt og. Vi er forskjellige mennesker. Det er ikke alltid så lett det der."

"Det er jo ikke det. Det er klart. Men som sagt, du kan oppleve akkurat det at de som jobber tettest rundt noen elever, de har samme forståelse. Og så er det viktig å jenne seg og heller gjerne ikke stå helt på sitt, men bli enige. Gi litt og ta litt, sånn at en finner en felles forståelse."

"Ja, det er samme problematikken der. Folk er forskjellige og har forskjellige tanker om hva det er, og hvorfor og om det er nødvendig. Så det er det store clueet."

Det at det er en manglende forståelse i forhold til grensesetting står i motsetning til det faktum at lærerne selv er bevisst viktigheten av et de opptrer tydelig og konsekvent, spesielt ovenfor de aggressive elevene (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2003; P. Roland, 2006). Det er en stor utfordring å skulle få til en felles forståelse blant alle på samme arbeidsplass, og det krever mye fra den enkelte ansatte. Men, dersom en får det til vil en langt på vei legge grunnlaget for at elevene skal ha best mulige forutsetninger for å utvikle seg positivt, både på et faglig og sosialt nivå.

5 Konklusjon

Denne studien har blitt gjennomført på bakgrunn av problemstillingen: *"Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?"*

Nedenfor følger en konkluderende oppsummering av mine funn, samt forslag til hvordan dette arbeidet kan videreføres i en forskningsmessig sammenheng. Dette kapittelet vil ha samme oppbygning som forrige kapittelet, med de fire hovedpunktene fra intervjuguiden:

5.1 Begrepet aggresjon og forståelsen av dette

I forbindelsen med aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette, var det ordet sinne som hovedsakelig gikk igjen blant informantene. Det var ingen som så ut til å skille mellom aggresjon som atferd og sinne som er en emosjon som kan oppstå i aggresjonen (Anderson & Bushman, 2002; Berkowitz, 1993). Videre var det kun en av fire informanter som hadde kunnskaper om distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Dette til tross for at det i dag er en av de vanligste måtene å inndele aggresjonsbegrepet på. Den måten en definerer og forstår en atferd på er viktig i forhold til hvordan en velger å tilnærme seg den aggressive eleven (Dodge, 1991). Det at hovedvekten av begrepsforståelsen kunne kobles opp mot den reaktive aggresjonen, kan dermed komme i konflikt med håndteringen av den proaktive aggresjonen, som krever ulik tilnærming enn den reaktive aggresjonen (Dodge, 1991; P. Roland, 2006). I forhold til mulige årsaksforklaringer var funnene på mange måter i samsvar med tradisjonelle årsaksforklaringen. Men, også her var det hovedsakelig årsaksforklaringer som en kan se parallelt med den reaktive aggresjonen. Nok en gang er det viktig med en bevissthet i forhold til barnets bakgrunn og hva som kan ligge til grunn for den atferden som kommer til utløp. Dette er nødvendig for å forstå hvordan en skal jobbe med å endre barnets atferdsmønster (Dodge, 1991). Det at hovedvekten av informantene ikke hadde kunnskap om distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon kan sees i tråd med det de selv beskrev som til dels manglende opplæring innen problematikken gjennom egen utdanning. Dersom en ikke har fått et teoretisk grunnlag, kan en heller ikke forvente at den teoretiske kunnskapen skal være solid.

5.2 Begrepet aggresjon og forståelsen av dette

Til tross for at informantene hadde en sprikende bevissthet i forhold til den teoretiske distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, beskrev de allikevel ulike tilnæringsmåter i forhold til de ulike aggresjonstypene. Det var delte meninger i forhold til hvilken aggresjonstype som ble oftest observert og som de følte var mest utfordrende. Til tross for at samtlige informanter mente at begge var tilstedet var det den proaktive aggresjonen som flertallet følte de så mest av, og samtidig på mange måter opplevde som mest utfordrende. Dette kan sees på som noe urovekkende, da det tydelig var manglende kompetanse i forhold til forståelsen av den proaktive aggresjonen. Dette gir en indikasjon på hvor viktig det er med en kompetanseheving blant pedagoger i forhold til aggresjon, også hos de som jobber med de yngste elevene. For at en lærer på best mulig måte skal kunne legge til rette for den enkelte elev er det viktig med en trygg, solid kompetanse (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2006). Videre opplevde informantene hovedsakelig at de tiltak som ble igangsatt var gode nok, men at det ofte var manglende tilgang på ressurser som gjorde at det ble svikt i tiltakene. Det ser ut som håndteringen har et potensial for utvikling når det gjelder forankring i solid teori.

5.3 Fokus på tidlig innsats i skolen

Med tanke på at viktigheten av tidlig innsats i skolen til stadighet får et større fokus, var det urovekkende at ingen av informantene hadde hørt om stortingsmelding nr. 16 ”...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Dette er et viktig tilskudd til debatten om tidlig innsats i skolen, og da er det viktig at skolen som organisasjon legger til rette for at de ansatte kan sette seg inn dette. Videre så det ut til at det var noe sprikende i forhold til rutiner for skolebaserte tiltak. Når en skal arbeide med aggressive elever er det nødvendig, for å få til et mest mulig effektivt arbeid, å ikke bare jobbe på individnivå, men også både på klasse- og skolenivå (Watkins & Wagner, 2000). Dette kan tyde på at enkelte skoler i større grad burde sette opp faste rutiner for slikt type arbeid.

I forhold til tidlig innsats er det også viktig med både foreldresamarbeid og et tett samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole. Viktigheten av dette presiseres blant annet i Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Her så det også ut til å være ulike rutiner på de ulike skolene, spesielt i forhold til samarbeid med barnehagene. Funnene indikerer at der skolen selv gikk aktivt ut og samarbeidet med barnehagene, var det også lettere å fange opp eventuelle elever med et aggressivt atferdsmønster allerede før skolestart.

Til tross for vanskeligheter med å generalisere i en kvalitativ undersøkelse, kan en trolig hevde at det ser ut til å være utfordringer rundt å implementere visjonen om tidlig innsats i de gjeldende skolene.

5.4 Tidlig innsats og det autoritative lærerperspektivet

Gjennom det autoritative lærerperspektivet klarer læreren å finne en gylden middelvei mellom det å sette grenser og samtidig bygge trygge relasjoner til elevene (Nordahl, 2002; P. Roland, 2006). De faktorene som informantene gjennomgående fant beskrivende for god grensesetting var først og fremst tydelige rammer, forutsigbarhet og rutiner. Dette er viktige faktorer, da elever med et aggressivt atferdsmønster er avhengig av å bli rammet inn i en forutsigbar skolehverdag. Det var også gjennomgående enighet i at det var viktig å ha en trygg relasjon til elevene for i det hele tatt å være i stand til å sette grenser. Dette er som tidligere nevnt grunnpilarene i det autoritative læringsperspektivet. I forhold til de aggressive elevene må en gjerne sette ekstra mange grenser, og da blir det like viktig å bruke tilsvarende tid på å bygge opp relasjoner til denne elevgruppen (P. Roland, 2006). Til tross for at informantene var tydelige på hva de selv la i begrepene god grensesetting og relasjonsbygging, var de åpne på at det ikke nødvendigvis var en felles forståelse i forhold til begrepene blant de ansatte på skolen. En personalgruppe består av mange ulike personer, med ulike meninger om hvordan en skal forstå ulike begreper. Utfordringen da blir å gi litt og ta litt, og sammen komme frem til en felles forståelse som gir elevene en opplevelse av at lærerne i størst mulig grad jobber ut ifra de samme forståelsesrammene og verdiene (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2003; P. Roland, 2006).

5.5 Videre forskning

Denne oppgaven har hatt fokus på forståelsen og håndteringen av elever som i tidlig alder viser tegn på et aggressivt atferdsmønster. Bakgrunnen for at jeg har valgt denne tilnærmingen er som nevnt innledningsvis, at jeg ønsker et større fokus på aggresjon i tidlig alder. Tradisjonelt sett har en gjerne i større grad fokusert på eldre barn når det er snakk om denne typen atferd. Samtidig viser forskning at jo tidligere enn setter inn tiltak, jo større sjanse er det for å lykkes (Zigler et al., 1992 i Anderson & Bushman, 2002; *Sluttrapport for prosjektet - "De utfordrende barna 2005-2007"*, 2007). Med tanke på at de empiriske funnene viste en noe diffus kunnskap rundt distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon kunne det være interessant i større grad å kartlegge disse funnene. Ved hjelp av en kvantitativ

tilnærming, for eksempel i form av et spørreskjema, vil en i større grad få funn som kan generaliseres, for å se om det er behov for en kompetanseheving i forhold til aggresjon i tidlig alder, for pedagoger generelt i den norske skolen. Selv om det autoritative perspektivet ble fulgt av pedagogene i utvalget, ville det vært et spennende tema å gå dypere inn i forskningen på kontrollaksen og relasjonsaksen i Nordahl sin figur for de ulike klasselederstilene (Nordahl, 2002).

Med tanke på at jeg ønsket å få et innblikk i hvordan pedagoger håndterer elever som i tidlig alder viser et aggressivt atferdsmønster, kunne det vært interessant å benytte seg av andre instrumenter, i tillegg til intervju. Her tenker jeg for eksempel å bruke observasjon, for å se om det var samsvar mellom det informantene oppga i intervjuene, og det de faktisk gjorde i de ulike situasjonene.

Litteratur

- Anderson, C. A., & Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annu. Rev. Psychol.* 2002., 53, 27-51.
- Aronson, E. (2004). *The Social Animal*. New York: Worth Publishers.
- Atkinson, R. L., Bem, D. J., & Noland-Hoeksma, D. J. (2000). *Hilgard's Introductions to Psychology*: Harcourt Brace.
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A sosial learning analysis*: Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical views, 1*, 101-140.
- Bengtson, M., Steinsvåg, P. Ø., & Terland, H. (2004). *Ungdom bak volden – forståelse og behandling av ungdom med volds- og aggresjonsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its Causes, Consequences, and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Bunkholdt, V. (2002). *Psykologi - en innføring for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression & Antisocial behavior in children and adolescents. Research and Treatment*. New York: Guildford Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Dodge, K. A. (1991). *The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression*. In: Pepler, J. Debra and Rubin, Kenneth H. (1991) *The Development and treatment of childhood aggression s. 201-218*.
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (1998). *Serious & violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Fauske, H., & Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge* Oslo/Lillehammer: Abstrakt forlag.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research. An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children*: Guildford Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training. A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign IL: Research Press.
- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St.meld.nr. 16 - ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned. fra.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's Peer Relations, from Development to Intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaption*. New York: Oxford University Press.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2001). *Child delinquents : development, intervention, and service needs*. California: Sage Publications.
- Michaelsen, S. (2008). *Hvordan handterer lærere elever med aggressiv atferd? I forhold til aggressiv atferd vil distinksjonen reaktiv og proaktiv aggresjon bli vektlagt.*, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- NESH. (2005). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M. A., & Tveit, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*: Læringscenteret.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pérusse, D., & Gendreau, P. L. (2005). Genetics and the Development of Aggression. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (red.), *Developmental origins of aggression* (s. 223-241). New York: Guilford Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*: Blackwell Publishing.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446-462.
- Roland, P. (2006). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I., & Løge, I. K. (2007). Dei utfordrande barna. *Spesialpedagogikk*, 04/07.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data - Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Sluttrapport for prosjektet - "De utfordrende barna 2005-2007"*. (2007). Stavanger.
- Sørby, L. J. (2007). *Hvordan handterer en lærergruppe aggressive elever. Det individuelle og det kollektive perspektivet.*, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (red.). (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford press.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive aggression. A developmental perspective. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (red.), *Developmental origins of aggression* (s. 178-201). New York: Guilford Press.
- Watkins, C., & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Widerberg, K. (2002). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg nr 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Pål Roland
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 04.02.2009

Vår ref.: 20655 / 2 / 1B Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20655	<i>Hvordan håndterer lærere elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Pål Roland</i>
Student	<i>Guro Storhaug</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

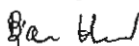
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Guro Storhaug, Sverdrupgate 48, 4007 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices.

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kymr.svarwa@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsd@uaa.uv.t.no



Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).

Utvalget består av 5 lærere ved 1. trinn ved tre skoler. Førstegangskontakten formidles av rektor.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet. Informasjonsskrivet som forelå 02.02.2009 finnes tilfredsstillende, og prosjektleder bekrefter 03.02.2009 at dette vil bli brukt.

Data samles inn gjennom personlige intervjuer. Det tas digitale lydopptak.

Det registreres direkte personopplysninger om navn, og indirekte personopplysninger om kjønn, alder, ansiennitet på arbeidsplassen og utdanning. Navn oppbevares atskilt fra det øvrige materialet, på en separat navneliste/koblingsnøkkel.

Prosjektleder opplyser at det kan bli aktuelt å bruke databehandler til å transkribere intervjuene. Dersom dette blir aktuelt, forutsetter ombudet at det foreligger avtale mellom databehandler og prosjektleder for den behandling av data som finner sted, jf. personopplysningsloven § 15.

Prosjektet avsluttes 30.06.2009. Datamaterialet skal da anonymiseres. For at datamaterialet skal være anonymt må direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes/grovkategoriseres, og navneliste/koblingsnøkkel og lydopptak må slettes.

Vedlegg nr 2

Intervjuguide:

1 Bakgrunnsspørsmål:

- 1.1 Kjønn?
- 1.2 Alder?
- 1.3 Utdanning?
- 1.4 Hvor lenge har du arbeidet på denne arbeidsplassen?

2 Begrepet aggresjon og forståelsen av dette:

- 2.1 Hva legger du i begrepet aggresjon?
- 2.2 Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?
- 2.3 Hva legger du i begrepet proaktiv aggresjon?
(jeg vil dele ut en definisjon dersom jeg opplever at informantene ikke kan svare på de to ovennevnte spørsmålene).
- 2.4 Har du tanker rundt mulige faktorer som kan medvirke til at enkelte elever utvikler aggressiv atferd?
- 2.5 Hvordan opplever du egen kompetanse i forhold til aggresjon som atferd?
- 2.6 Har du opplevd å få kompetanse i forhold til aggresjon og håndtering av dette i løpet av din utdanning?

3 Håndtering av elever som viser aggressiv atferd i tidlig alder:

- 3.1 Hvordan arbeides det på skolen i forhold til å sette i gang tiltak på elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?
- 3.2 Kan du gi eksempler på tiltak som benyttes i forhold til elever med reaktiv aggresjon?
- 3.3 Kan du gi eksempler på tiltak som benyttes i forhold til elever med proaktiv aggresjon?
- 3.4 Opplever du at tiltakene som settes i gang er gode nok i forhold til elevene med aggressiv atferd i 1. klasse?
- 3.5 Hvilken aggresjonstype – reaktiv eller proaktiv – ser dere mest av i tidlig alder?
- 3.6 Hvilken aggresjonstype – reaktiv eller proaktiv – finner du det mest utfordrende å arbeide med?

3.7 Hvordan opplever du at skolen ivaretar din sikkerhet i forhold til håndtering av elever med aggressiv atferd?

4 Fokus på tidlig innsats i skolen:

4.1 Kjenner du til visjonen til st.meld. nr. 16 ("...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring")?

4.2 Har skolen noen skolebaserte tiltak i forhold til håndtering av elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd? Gi eventuelle eksempler.

4.3 Har skolen spesielle rutiner for samarbeid i overgangen mellom barnehage – skole i situasjoner der det er snakk om barn med aggressiv atferd? Gi eventuelle eksempler.

4.4 Opplever du at det er noe mulig forbedringspotensial i dette samarbeidet?

4.5 Har skolen spesielle rutiner for foreldresamarbeid i situasjoner der det er snakk om barn med aggressiv atferd? Gi eventuelle eksempler.

4.6 Blir det fra skolens side tilrettelagt for å øke kompetansen blant ansatte i forhold til aggresjon i tidlig alder?

4.7 Hvordan opplever du din egen kompetanse i forhold til barn med aggressiv atferd i tidlig alder?

5 Tidlig innsats og det autoritative lærerperspektivet:

5.1 Hva legger du i begrepet god grensesetting?

5.2 Hvilken betydning tillegger du det å skape gode relasjoner til elevene?

5.3 Hvilke faktorer mener du er viktig for å skape gode relasjoner til elevene?

5.4 Hvordan arbeider du med relasjonsbygging i forhold til elever med aggressiv atferd i 1. klasse?

5.5 Hvordan arbeider du med grensesetting i forhold til elever med aggressiv atferd i 1. klasse?

5.6 I hvilken grad vil du si det er en sammenheng mellom det å bygge relasjoner og samtidig sette grenser?

5.7 Opplever du at du og dine kollegaer har en felles forståelse av de to ovennevnte begrepene; A) relasjonsbygging?

B) grensesetting?

- Gjennom intervjuet vil jeg åpne for mulige oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsker et mer utdypende svar. Samtidig vil jeg gi informanten mulighet til å komme med tilleggsinformasjon ved intervjuets slutt.

Vedlegg nr 3

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJU VEDRØRENDE
FORSKNINGSPROSJEKT MED TEMA:

HÅNTERING AV ELEVER SOM I TIDLIG ALDER VISER AGGRESSIV ATFERD.

Mitt navn er Guro Storhaug. Jeg er student ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Denne våren skal jeg skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, under veiledning av Pål Roland fra Senter for Atferdsforskning, UiS. I denne forbindelse sender jeg herved en forespørsel om å delta i et intervju.

Prosjektets formål er å se på hvordan pedagoger håndterer elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd. Jeg ønsker å bygge min empiridel på intervjuer med fem ulike lærere (eventuelt personer med annen pedagogisk utdanning) i 1 - 2. trinn, fordelt på 2-3 barneskoler. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater som hjelpemidler under samtalen. Intervjuet vil vare i ca (1) time. Vi kan sammen bli enige om tid og sted, ut ifra hva som er mest hensiktsmessig for deg. Den informasjonen jeg er interessert i å innhente dreier seg om lærerens forståelse av aggressiv atferd, og hvordan de håndterer elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd. Av hensyn til taushetsplikten vil vi ikke komme inn på enkeltelever og konkrete eksempler.

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert anonymt. Det kan være aktuelt å overlate transkriberingen til en annen person. Denne personen vil i likhet med meg være underlagt taushetsplikt, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet anonymiseres og alle lydopptak slettes når oppgaven er ferdig i slutten av juni 2009. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publikasjoner. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og lydopptak slettet.

Dersom du har spørsmål vedrørende prosjektet er det bare å kontakte meg på:
Telefonnummer: 924 04 537.

Mail: gurosto@hotmail.com

Min veileder, Pål Roland, er også å treffe på Senter for atferdsforskning på mail:
pal.roland@uis.no

Med vennlig hilsen

Guro Storhaug

Vedlegg nr 4

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervju:

Jeg samtykker herved om å delta i et intervju med Guro Storhaug i forbindelse med hennes mastergradsprosjekt. Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet.

Jeg har videre blitt informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra deltakelse i intervjuet, uten å måtte oppgi årsak.

Stavanger,

Vedlegg nr 4

Reaktiv aggresjon:

Denne typen aggresjon skjer gjerne **eksplosivt**, som en **spontan reaksjon** hos personen. Atferden knyttes ofte opp mot sinne, frykt og hyperaktivitet i forhold til stimuli som oppleves truende for den personen det gjelder. Dersom elevens **frustrasjon** ofte ender i et **sinne** og et **angrep**, samtidig som dette skjer innenfor **korte tidsrammer** er det ofte typiske tegn for en elev med et reaktivt aggresjonsmønster (Lazarus, 1991). Aggressiviteten styres av en opplevd provokasjon, om den er reell eller ikke kan variere. En sier gjerne at aggresjonen er **”varmblodig”**, og at det ”koker” over for eleven (Dodge, 1991).

Proaktiv aggresjon:

Elever med proaktiv aggresjonsproblematikk bruker aggresjonen for å **oppnå et mål**. Det gir en glede i å **ydmnye eller å dominere** et offer. Mobbeproblematikk blir derfor ofte knyttet tett opp mot den proaktive aggresjonen. Et annet kjennetegn hos elever med proaktiv aggresjon er at det **ikke ligger en frustrasjon til grunn for atferden**. De viser ikke nødvendigvis at de er sinte. De proaktive elevene tenker først og fremst på hva de får mest **utbytte** av, og handler ut ifra det. Samtidig møter en ofte fenomenet med at de vil lette på ”smerten” sin ved å utsette andre for noe, og så **rettferdiggjøre** det som en forsvarsmekanisme (Roland & Idsøe, 2001, Aronson, 2004).