



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Eirin Jannicke Dale (signatur forfatter)
Veileder: Hege Egaas Røen	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan forebygger og håndterer lærere i Respektskoler proaktiv aggresjon? Engelsk tittel: How do teachers in Respect Schools prevent and handle proactive aggression?	
Emneord: Proaktiv aggresjon, forebygging og håndtering, autoritativ klasseledelse intersubjektivitet, hjem – skole samarbeid	Sidetall:78..... + vedlegg/annet: ...3..... Stavanger, 16.nov.2011 dato/år

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven i spesialpedagogikk har vært en lærerik prosess. Det har vært veldig spennende å fordype seg i oppgavens tema, og se på hvordan lærere i Respektskoler forebygger og håndterer proaktiv aggresjon.

Det som først satte meg på ideen om å skrive om proaktiv aggresjon som tema var forelesningene om aggresjon ved Pål Roland, så takk til deg for engasjement og inspirerende forelesninger. Det som jeg spesielt merket meg var at proaktiv aggresjon har vært gjenstand for langt mindre forskning enn reaktiv aggresjon. I tillegg fant jeg koblingen mellom proaktivt aggressive elever og hvem som oftest utvikler seg til å bli mobbere for veldig interessant. Ved å fange opp proaktiv aggresjon tidligst mulig, forebygge og sette inn riktige tiltak for å bekjempe proaktiv aggresjon vil det kunne bidra til å forebygge forekomst av mobbing og bedre elevenes læringsmiljø.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Hege Egaas Røen for konstruktiv kritikk og gode råd underveis i arbeidet med oppgaven! Takk for at du har vist forståelse for min travle hverdag, og for å ha «pushet» meg videre og motivert meg til å fortsette arbeidet.

En stor takk går også til alle informantene som stilte opp til intervju og brukte av tiden sin for å dele egne erfaringer med meg, og slik gjorde denne oppgaven mulig! Jeg vil også takke venner for all støtte og oppmuntring underveis, det har varmet og har blitt satt stor pris på.

Videre vil jeg få takke mine foreldre for uvurderlig hjelp med barnepass, dere er utrolige til å stille opp! Takk også til Martin for å ha jobbet mye ekstra slik at jeg har kunnet jobbe litt redusert for å fullføre masteren, og for å ha holdt ut med en lite sosial kone i lengre tid! Helt til slutt vil jeg få takke mine skjønne gutter Mathias og Benjamin for inspirasjon og glede☺, og tålmodighet med at mamma har hatt mye «lekser».

Sandnes 15.nov.2011

Eirin Jannicke Dale

Sammendrag

Aggresjon kan på mange måter sies å være et av de mest alvorlige sosiale problemene i dagens samfunn (Berkowitz, 1993). Problemer knyttet til aggressiv atferd viser også igjen i skolen, og det er mye som tyder på at det er en stor utfordring for lærerne å håndtere elever med aggresjonsproblematikk. Det er stor enighet i dag om å skille mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, selv om det også forekommer stor grad av overlapping av disse aggresjonsformene i praksis. Aggresjonsformene har ulik teoretisk forankring, de har ulikt forløp, det er ulike følelser og prosesser involvert.

I denne oppgaven har jeg valgt å ha fokus på proaktiv aggresjon. Definisjon på proaktiv aggresjon er at det er «*en intendert negativ handling hvor målet er å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade*» (Roland og Idsøe, 2001:448). Det foreligger mindre forskning innenfor dette området. Proaktiv aggresjon er en mer «usynlig» form for aggressiv atferd, og har antakelig også av den grunn blitt gitt mindre oppmerksomhet både fra lærere og forskere. De senere årene er det blitt økt oppmerksomhet rundt denne formen for aggresjon, og funn har vist at den type aggresjon har en sterk sammenheng med mobbing. Det er i dag økt fokus på godt læringsmiljø og på å redusere mobbing i skolen. Det blir da viktig at lærerne har tilstrekkelig kunnskap og forståelse om tema, til å sette inn riktige tiltak. «*Respektprogrammet*» er utviklet ved Senter for atferdsforskning og er et tiltak på systemnivå som har som mål å bidra til en reduksjon i ulike former for atferdsproblematikk i skolen, inkludert mobbing.

Det fører fram til målet for oppgaven min, som er å finne svar på følgende forskningsspørsmål; «*Hvordan forebygger og håndterer lærere i Respektskoler proaktiv aggresjon*»? Det er interessant å se på om lærerne opplever at de har nødvendig kompetanse for å kunne forebygge og håndtere denne problematikken, og i hvilken grad de eventuelt nyttiggjør seg kunnskapen og utøver tiltak som er i tråd med teori og forskning.

For å finne svar på forskningsspørsmålet mitt ble det benyttet kvalitativ metode og forskningsintervju. 5 lærere ved 3 ulike skoler hvor Respektprogrammet er innført ble intervjuet. Alle lærerne har erfaring med elever med proaktiv aggresjon.

Resultatene fra oppgaven min viser at lærerne som jobber i Respektskoler gir uttrykk for at de er blitt mer bevisst på sin rolle som klasseleder, og lærerne ser ut til å ha god kunnskap og forståelse for hva autoritativ klasseledelse er for noe. De gir uttrykk for at de er opptatt av å

balansere det å være tydelig og ha kontroll over elevene, med å bygge gode relasjoner, vise respekt og omsorg for elevene. Lærerne legger vekt på at det oppleves positivt at de har fått økt felles intersubjektivitet i form av felles retningslinjer og regler, felles holdning og forståelse for håndtering av atferdsproblematikk. Det gis uttrykk for at det er utfordringer knyttet til å avdekke proaktiv aggresjon, men samtidig er de mer bevisst på viktigheten av å slå ned på atferd som skyldes denne aggresjonsformen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	s1
Sammendrag.....	s.2
Innholdsfortegnelse.....	s.4
1.0 Innledning.....	s.7
1.1 Oppgavens struktur.....	s.8
2.0 TEORI.....	s.9
2.1 Aggresjonsbegrepet.....	s.9
2.2 Proaktiv aggresjon.....	s.11
2.3 Mobbing.....	s.13
2.4 Tidlig intervensjon.....	s.15
2.5 Tiltak og håndtering av proaktiv aggresjon.....	s.16
2.5.1 Tiltak på individnivå.....	s.16
2.5.2 Autoritativ klasseledelse.....	s.17
2.6 Sosial kompetanse og læringsmiljø.....	s.21
2.7 Intersubjektivitet.....	s.22
2.8 Hjem – skole samarbeid.....	s.24
2.9 Respektprogrammet.....	s.25
3.0 METODE.....	s.28
3.1 Valg av metode.....	s.29
3.1.1 Innhenting av intervjudata.....	s.31
3.1.2 Utvalg.....	s.32
3.1.3 Intervjuguiden.....	s.33
3.1.4 Å få tak i informanter.....	s.34
3.1.5 Gjennomføring av intervju.....	s.34
3.1.6 Bearbeiding av intervjudata.....	s.35
3.2 Tolkning av intervjudata.....	s.36
3.3 Forskningsetiske vurderinger.....	s.37

3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	s.38
3.4.1 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	s.38
3.4.2 Reliabilitet.....	s.39
3.4.3 Validitet.....	s.39
3.4.4 Generaliserbarhet.....	s.41
3.5 Feilkilder.....	s.42
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA.....	S.43
4.1 Kunnskap om aggresjon.....	s.44
4.1.1 Definisjon av aggresjonsbegrepet.....	s.44
4.1.2 Distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, og beskrivelser av de ulike aggresjonsformene.....	s.46
4.1.3 Teoretisk bakgrunnskunnskap.....	s.47
4.2 Respektprogrammet.....	s.48
4.2.1 Betydningen for lærer at skolen er en Respektskole.....	s.48
4.2.2 Respektprogrammet sin betydning for samarbeid med kollegaer.....	s.51
4.2.3 Viktigste kunnskap/endring i praksis Respektprogrammet har ført til for lærerne.....	s.52
4.2.4 Respektprogrammet sin betydning for elevene.....	s.53
4.3 Håndtering av proaktiv aggresjon hos elever.....	s.54
4.3.1 Avdekking av proaktiv aggresjon.....	s.54
4.3.2 Forebygging av proaktiv aggresjon.....	s.56
4.3.3 Håndtering av proaktiv aggresjon.....	s.57
4.3.4 Konkrete eksempler på tiltak som har fungert.....	s.59
4.3.5 Hva er mest utfordrende/trengs det mer kunnskap om.....	s.60
4.4 Klasseledelse.....	s.62
4.4.1 Autoritativ klasseledelse.....	s.62
4.4.2 Betydningen av gode relasjoner mellom lærer – elev.....	s.63
4.4.3 Sosial kompetanse.....	s.65
4.4.4 Kontroll og grensesetting.....	s.67

4.4.5 Håndtering/tiltak overfor medløperne.....	s.67
4.5 Hjem – skole samarbeid.....	s.69
4.5.1 Hvordan få til samarbeid med foreldre til elever med proaktiv aggresjon.....	s.69
4.5.2 Betydning av konsistens i voksenrollen.....	s.70
4.5.3 Hvordan foreldre involveres for å bidra til positivt klassemiljø.....	s.70
5.0 OPPSUMMERING/KONKLUSJON.....	s.73
5.1 Behov for videre forskning.....	s.75
LITTERATURLISTE.....	S.76

1.0 Innledning

Aggresjon som problem og tema møter oss nesten daglig gjennom massemedia, og det er også ofte knyttet opp til at problemer med aggressiv atferd også viser igjen i skolen. Berkowitz (1993) beskriver aggresjon som et av de mest alvorlige sosiale problemene i dagens samfunn (Berkowitz, 1993). Aronson (2007) og Berkowitz (1993) er sentrale internasjonale forskere innenfor aggresjonsfeltet. De definerer aggresjon som negative handlinger som har en intensjon om å skade andre. Det er i dag en vanlig oppfatning blant forskere at aggresjonsbegrepet kan deles inn i to hovedformer; *proaktiv* og *reaktiv* aggresjon (Roland og Idsøe, 2001; Dodge, 1991; Vitaro og Brendgen, 2005, Hawley et.al,). Proaktiv aggresjon kan beskrives som «*en intendert negativ handling hvor målet er å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade*» (Roland og Idsøe, 2001:448). Reaktiv aggresjon kan beskrives som en aggressiv reaksjon med utspring i sinne eller frustrasjon (Roland, 2010). Disse formene for aggresjon har ulike årsaksforklaring, og viser seg på forskjellige måter. Det setter igjen krav til pedagogenes forståelse og derved håndtering av ulike former for aggresjon (Dodge, 1991). For å kunne sette i verk riktig tiltak kreves det tilstrekkelig kunnskap om de ulike aggresjonsformene, ellers kan det føre til mangelfull og uriktig håndtering.

Det er blitt forsket mindre på proaktiv aggresjon enn reaktiv aggresjon. Det er også studier som tyder på at lærere opplever at de har mindre kunnskap om proaktiv aggresjon, og at denne formen for aggresjon oppleves som vanskeligere å oppdage og håndtere enn reaktiv aggresjon. Roland og Idsøe(2001) skriver at proaktiv aggresjon består av to former: *maktorientert* og *tilhørighetsorientert*. Det er gjort forskningsfunn som viser en sterk sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbeatferd, og resultatet er likt for begge kjønn. Mekanismer som inngår i proaktiv aggresjon er en sentral årsaksforståelse når det gjelder mobbing. Det ser ut til at guttenes mobbing er mest knyttet opp mot behovet for makt, mens mobbing hos både gutter og jenter er knyttet opp mot behovet for tilhørighet. Ved å gå sammen med andre mot en felles fiende, skapes tilhørighet innad i gruppen (Roland, 2011). Proaktiv aggresjon kan sees allerede i barnehagen, men den er mer utbredt på høyere klassetrinn og blant voksne (Roland & Idsøe, 2001).

Debatten om «mobbing» har vært sterkt i fokus, både i forskningen og i media, i de senere år. Det synes å være bred enighet om at mobbing, uro og disiplinproblemer er et problem i skolen. Mye av fokuset har vært rettet mot den reaktive aggresjonen, da denne er mye mer synlig i sin art (blant annet ved fysisk utagering). Den proaktive aggresjonen, derimot, er mye mer usynlig ved at utøverne synes å fungere tilsynelatende greit og de tilkaller ikke spesiell

negativ oppmerksomhet. For å kunne forebygge og sette inn de riktige tiltak for å håndtere denne mer usynlige aggresjonen på best mulig måte, er det av stor betydning å øke lærernes kompetanse, slik at det blir mulig å redusere denne type aggresjonsproblematikk i skolen. Jeg vil senere i oppgaven gjøre nærmere rede for hvilken atferd som knyttes til den proaktive aggresjonen.

Respektprogrammet er et forskningsbasert kunnskap som er satt i system for å utvikle tiltak som kan bidra til å redusere de mest alvorlige atferdsproblemene i skolen i dag; mobbing, disiplin – og konsentrasjonsproblemer, samt andre mindre utbredte atferdsproblemer. Respektprogrammet bygger på en del grunnleggende prinsipper, og innebærer at hele skolen er involvert og at tiltak settes inn både på individ, -gruppe – og ledelsesnivå for å få best mulig effekt ut av programmet (Vaaland & Størksen, 2007). Det er interessant å se i hvilken grad lærerne som arbeider ved Respektskoler opplever at programmet har ført til; I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan lærere forebygger og håndterer proaktiv aggresjon i skolen. Dette vil jeg gjøre ved å intervjuere lærere som jobber ved skoler der Respektprogrammet er innført. Jeg ønsker å finne ut av om lærerne opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å avdekke, forebygge og håndtere proaktiv aggresjon. Det er interessant å se på hvilken effekt lærerne opplever at det har for deres forståelse og håndtering av proaktiv aggresjon at de er ansatt ved en Respektskole. Jeg ønsker også å se om lærerne opplever at deres klasseledelse og tiltak overfor proaktiv aggresjon har ført til positiv endring for elevene, og for læringsmiljøet.

Følgende problemstilling vil bli belyst i oppgaven:

«Hvordan forebygger og håndterer lærere i Respektskoler proaktiv aggresjon?»

1.1 Oppgavens struktur

Jeg har valgt å foreta en tredeling av masteroppgaven. Første del består av teori, og innledes med å definere begrepet aggresjon. Det redegjøres også kort for distinksjonen som ofte gjøres i dag mellom to ulike former for aggresjon; reaktiv og proaktiv aggresjon. I oppgaven har jeg valgt å ha fokus på den ene av disse aggresjonsformene, nemlig proaktiv aggresjon. Det blir redegjort for tiltak og håndtering av denne formen for aggresjon. I tillegg presenteres Respektprogrammet litt nærmere, ettersom jeg i oppgaven har valgt å hente empirien til

oppgaven fra lærere som er ansatt ved skoler som er med på Respektprogrammet. Målet med Respekt i skolen er å redusere mobbing, disiplinproblemer m.m, og for å få til det presenteres en del nyttige tiltak for håndtering av blant annet proaktiv aggresjon. Jeg ønsker å se på om lærerne selv opplever at de har nytte av programmet og om de har klart å omsette teorien fra opplæringen i Respekt om til praksis. Det er også interessant å se på om lærerne tror det har en verdi og utgjør en forskjell for elevene at skolen er en Respektskole.

I oppgavens andre del gis det en fremstilling av kvalitativ metode, som er den metoden jeg har valgt å benytte for å finne svar på forskningsspørsmålet mitt. Det eksisterer ulike metoder innenfor kvalitativ forskningsmetode, og jeg redegjør nærmere for intervju som metode, ettersom jeg har benyttet intervju for å samle inn data. I tillegg gis det informasjon om gjennomføringen av intervjuene, og hvordan jeg har analysert og bearbeidet materialet i etterkant av intervjuene. Det redegjøres også for oppgavens validitet og reliabilitet, samt generaliserbarhet.

I tredje del av oppgaven drøftes funnene fra intervjuene opp mot anvendt litteratur. Jeg har valgt å slå sammen presentasjon av dataene og drøftingen, ettersom disse delene av oppgaven henger tett sammen. For å gjøre fremstillingen mest mulig oversiktlig er det valgt en struktur hvor dataene samles og drøftes under fem hovedtema. Dette er de samme temaene som intervjuguiden er delt inn i.

2.0 TEORI

2.1 Aggresjonsbegrepet

Aggresjon er et begrep som inneholder normative elementer. Det at et begrep er normativt vil si at begrepet bare kan sies å være mer eller mindre hensiktsmessig. Det er av den grunn vanskelig å gi en enkel og klar definisjon på aggresjon. En av de mest anerkjente og mest brukte internasjonale definisjonene på aggresjon lyder som følger:

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

Tre sentrale element i definisjonen er at aggresjon er;

1) handling rettet mot et annet individ

2) handling utført med intensjon

3) handling som er ment å skade en annen person

Det eksisterer en ubalanse i relasjonen mellom aggresjonsutøver og offer. Den proaktivt aggressive opplever å ha makt og kontroll, mens offeret befinner seg i en avmaktsposisjon.

I en annen mye brukt definisjon på aggresjon finnes de samme elementene: *“Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal”* (Aronson 2002:254).

Begge definisjonene har det til felles at aggresjon er en handling utført med intensjon om å skade en annen person. Uavhengig av utfallet av aggresjonen, er det intensjonen om å skade andre som er det styrende for om handlingen kan kalles aggressiv. Diskusjonen om intensjon knyttet til den aggressive handlingen er klassisk innenfor fagfeltet, og begge definisjonene som her er trukket frem tilhører samme tradisjon som hevder at intensjon er en helt sentral del av aggresjonsbegrepet.

Det eksisterer i dag to hovedretninger innenfor aggresjon; henholdsvis Frustrasjons – aggresjonsmodellen og Sosial læringsteori (Dodge, 1991). Det er i dag bred enighet om å skille mellom to ulike former for aggresjon, henholdsvis reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon (Dodge 1991, Roland & Idsøe 2001, Vitaro og Brendgen 2005, Card og Little, 2006). Det er gjort forsøk på å finne empiriske funn som er med å forsterke gyldigheten av å foreta et skille mellom reaktiv og proaktiv aggresjon (Vitaro og Brendgen, 2005). Dette skillet har imidlertid også blitt møtt med kritikk, da enkelte forskere mener at det er umulig i praksis å trekke et klart skille mellom de to formene for aggresjon. Kritikerne hevder at de aller fleste har trekk fra begge typene aggresjon, selv om noen kan ha mer av den ene formen.

Utvikling av proaktiv aggresjon kan forklares ut fra sosial – læringsteori. Bandura (1983) sin sosial - kognitive læringsteori går ut på at barn påvirkes av sine omsorgspersoner og andre viktige voksenpersoner, og atferd læres gjennom at den blir forsterket. Proaktiv aggresjon kan slik også ses på som en tillært atferd, og som blir styrt av forsterkning. Foreldre som selv er proaktivt aggressive og for eksempel bruker makt for å få gjennom viljen sin i parforholdet, lærer denne type atferd videre til sine barn, uten at de nødvendigvis er bevisst på at det skjer. Barnet lærer at negative handlinger lønner seg, og dermed forsterkes atferden. Det barnet har lært hjemme tar det selv frem og benytter seg av i samhandling med andre barn og voksne på ulike arenaer, som for eksempel på skolen. Det proaktivt aggressive barnet opplever at de får

status, makt, popularitet og andre goder ved å utføre negative handlinger mot andre. Stimulansen dette gir er igjen med på å forsterke atferden (Vitaro og Brendgen, 2005 Dodge, 1991). I følge Aronson (2007) kan den gjentatte opplevelsen av å lykkes med sine negative handlinger føre til avhengighet hos det proaktivt aggressive barnet. For å bryte dette mønsteret er det nødvendig å sette inn tiltak for å avlære atferden. Dersom det ikke lar seg gjøre å avlære atferden på grunn av barnets alder, så må det fokuseres på omlæring av atferden (Roland, 2010).

2.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon er en intendert negativ handling hvor målet er å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade (Roland og Idsøe, 2001:448)

Kjennetegn ved proaktiv aggresjon er at det er en relativt usynlig og beregnende aggresjonsform. Den omtales også som en utspekulert, planlagt og smart aggresjonsform. Proaktiv aggresjon inngår ofte i komplekse relasjons – og gruppeprosesser (Dodge 1991). Det vil si at det kan være vanskelig å vite hvem de riktige personene er som står bak de negative handlingene. Roland (2010) peker på at det er nødvendig å ha god kunnskap om gruppeprosesser og de psykologiske mekanismene bak proaktiv atferd for å klare å avdekke denne type aggresjon hos elever. Både negativ handling og offer planlegges og utpekes i forkant av gjennomføringen av handlingene. Det gjøres på en slik måte at det er vanskelig for voksne å peke ut hvem som står bak. Ofte er det en stor gruppe av støttepersoner rundt hovedpersonen, og disse *medløperne* som de ofte kalles er med og beskytter hovedpersonen bak de aggressive handlingene (Roland, 2007).

Instrumentell aggresjon blir også brukt for å beskrive proaktiv aggresjon. I denne formen for aggresjon er det ikke en følelse som frustrasjon eller sinne som utløser den aggressive handlingen, slik tilfellet er for reaktiv aggresjon (Tremblay, 2005). Forløpet for proaktiv aggresjon er annerledes, og det er målet om å oppnå et gode i form av makt eller tilhørighet som setter i gang den aggressive handlingen. Det er gjerne ikke et mål å utsette andre for smerte, men for å nå målet er det nødvendig å utføre de negative handlingene (Aronson, 2002). Instrumentell aggresjon kan deles inn i to nivåer; 1) Det første nivået er selve den aggressive handlingen som utføres 2) Det andre nivået består av at handlingen blir brukt som et «instrument» for å oppnå noe positivt for den som utfører handlingen. Det er denne tanken på å oppnå et positivt utbytte («outcome») som driver den proaktivt aggressive til å utføre de negative handlingene (Berkowitz, 1993). Det har vist seg at de proaktivt aggressive barna

skårer høyt på «self –efficacy», det vil si at de har veldig stor tro på seg selv og hva de kan klare å oppnå (Imsen,2005; Bandura,1973). Positiv selvhevdelse er en dimensjon ved sosial kompetanse, og de som sliter med proaktiv aggresjonsproblematikk har ofte god sosial kompetanse, og er flinke til å lese det sosiale spillet (Roland, 2007). Proaktivt aggressive elever er dermed også gode til å foreta vurderinger av en situasjon for å se om det vil være riktig tidspunkt og nyttig for dem å gjennomføre en aggressiv handling. Det at de er så gode til å lese situasjoner, gjør at de ofte lykkes, og oppnår forventet utbytte, og slik blir også selvfølelsen styrket ytterligere. Det er forventningen om utbytte som er drivkraften bak de negative handlingene til elever med denne type problematikk. Utbyttet kan være makt eller tilhørighet, og har en belønnende effekt overfor elever med proaktiv aggresjonsproblematikk (Dodge 1991, Vitaro og Brendgen, 2005).

Det er altså positive følelser involvert i den proaktive aggresjonen, i motsetning til hva som er gjeldende for reaktiv aggresjon. Tilfredsstillelse er en positiv følelse som utøver av den aggressive handlingen kjenner når målet om ønsket utbytte oppnås i etterkant av handlingen (Roland og Idsøe, 2001). Forskning har vist at de sentrene i hjernen som betjener lyst og belønning dominerer aktiviteten i hjernen under utøvelse av proaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Det å ta makten fra andre, for eksempel en lærer eller et annet offer, og oppleve at de viser usikkerhet eller frykt ved å være i en avmaktssituasjon, er en viktig stimulans ved proaktiv aggresjon. En annen stimulans er følelsen av tilhørighet. Denne gjør seg gjeldende når flere går sammen om å utøve aggresjon overfor en annen person ved for eksempel å stenge ute, mobbe eller spre rykter om vedkommende (Dodge 1991, Roland 2007).

Vitaro og Brendgen (2005) har sett på årsaker til utvikling av proaktiv aggresjon. De viser til at det er gjort forskningsfunn som tyder på at proaktivt aggressive ungdommer har erfaring med mer positive familierelasjoner, er utsatt for mindre voksenkontroll og har færre regler i hjemmet enn det ungdommer som er proaktiv – reaktive eller kun reaktive har. Det er også funn som viser at proaktivt aggressive i større grad er akseptert av medelever, og i mange sammenhenger er populære. De har ofte venner som selv er proaktivt aggressive, og det forklares med at påvirkning av denne type atferd er sterk.

Forskning har vist at det er en høyere risiko for at proaktive kan bli innblandet i kriminalitet senere, og type kriminalitet er ofte mobbing, gjengslagsmål, ran og narkotika handel. (Pulkinen, 1996). Forskning som er gjort i forhold til å se på hvordan forholdet mellom psykopatiske trekk og proaktiv aggresjon er blant voksne mobbere har vist en signifikant

sammenheng mellom proaktiv aggresjon og trekk som kjennetegner en psykopat. Av de personlighetstrekkene som nevnes er blant annet manglende skyldfølelse, samt manglende samvittighet og empati, manipulerende, overfladiske og hardhudete. Dette stemmer med bildet av den proaktivt aggressive som blir beskrevet som mer ”kaldblodig” til forskjell fra reaktivt aggressive som ofte betegnes som «varmblodig»(Vitaro og Brendgen 2005).

2.3 Mobbing

Det er i dag stor grad av enighet om de grunnleggende trekkene ved mobbing, både blant forskere i Norge og internasjonalt. Disse trekkene er; negative eller aggressive handlinger fra en eller flere mot mobbeofferet, systematikken i atferden/noe som skjer over tid, og ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Roland, 2007). Mobbing handler både om å bli utsatt for mobbing og/eller å utsette andre for mobbing. Definisjon på mobbing lyder slik;

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Roland, 2007:25).

Det er gjort forskningsfunn som viser en sterk sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbeatferd, og resultatet er likt for begge kjønn. Mekanismer som inngår i proaktiv aggresjon er en sentral årsaksforståelse når det gjelder mobbing. Dette er spesielt fremtredende på høyere klassetrinn. Det ser ut til at guttenes mobbing er mest knyttet opp mot maktbehovet, mens mobbing hos både gutter og jenter er knyttet opp mot tilhørighetsbehovet (Roland 2011; Roland & Idsøe, 2001).

Noen ganger omtales proaktiv aggresjon som relasjonell aggresjon. Kjennetegn ved atferden er at relasjoner skades eller trues, ved at noen blir utestengt og baksnakket. Denne skjulte formen for mobbing som går ut på å ekskludere andre, er mest vanlig blant jenter og er vanskelig å oppdage. Det med tilhørighet til venner, være en del av “gjengen” er viktig, spesielt for jenter. For selv å oppnå vennskap og tilhørighet til venninne eller en gruppe, blir det nødvendig å stenge en annen ute. Målet er tilfredsstillelsen ved å høre til og være “innenfor” en gruppe, og den negative handlingen for å oppnå tilfredsstillelsen, er å ekskludere noen (Midthassel, Auestad, P. Roland og Solli, 2006).

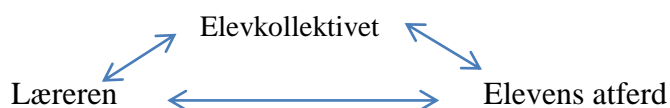
Forskning har vist at mobbing fører til omfattende problemer for dem som utsettes for dette. Det fører blant annet til dårlig mental helse, og fører til vanskeligheter med konsentrasjon og

å delta sosialt og faglig i skolen (Roland 2002). Det har også blitt gjennomført anonyme spørreundersøkelser av elever som et ledd i forskning på mobbing og konsekvenser av mobbing. Elevene selv rapporterer da om omfattende konsekvenser av mobbing. Eksempler på dette er dårlig fysisk helse, skolevegringsproblematikk, lavere prestasjonsnivå, psykiske vansker i form av redusert selvfølelse, samt symptomer på angst og depresjon (Idsøe og Idsøe, 2011).

Idsøe og Idsøe (2011) legger vekt på at det viktigste av alt er at det sørges for at mobbingen stopper, før eventuelle andre tiltak iverksettes. Det er utviklet egne antimobbeprogram til bruk i skolen, og her får pedagoger effektive strategier for å stoppe mobbing. Roland (2007) anbefaler et forebyggende program mot mobbing i to ledd, der det første leddet er god klasseledelse og det andre leddet mobbingsfokuserede tiltak. Den type tiltak hører til i den tradisjonen som kalles kognitive og sosiale treningsprogrammer. Eksempler på slike programmer er blant annet «Steg for steg» og «Lions Quest» som er i bruk i Norge.

Det er mye som tyder på at de som utsettes for tradisjonell mobbing, også utsettes for andre typer mobbing som digital mobbing i tillegg. Det er et stort flertall av de som mobbes digitalt som også mobbes ved bruk av mer tradisjonelle måter (Auestad, 2011).

I en klasse vil det raskt bli dannet en sosial struktur, også kalt elevkollektivet. Denne strukturen regulerer kommunikasjonen mellom læreren og den enkelte elev. Læreren kan påvirke både den enkelte elev direkte, men også indirekte ved å påvirke elevkollektivet (Roland, 1995,2003).



Roland (2007) argumenterer for at påvirkning har størst virkning når den er konsistent. Han fremhever også betydningen av å sette tiltak mot mobbing i system i form av gode rutiner og prosedyrer. Resultater fra forskning tyder på at skoleledelse, enighet blant kollegaer, og generell klasseledelse spiller en betydelig rolle for hvilket omfang mobbing har både i klassen og ved skolen (Roland, 2007).

Gjennom forskning er det dokumentert at mesteparten av mobbingen skjer i friminuttene når elevene oppholder seg i skolegården, gangene eller i klasserommene (Sullivan et al.2004).

Roland (2007) vektlegger betydningen av at lærerne er til stede om morgene og i friminuttene i god tid og at de er synlige når de har inspeksjon. Det vises til gode erfaringer

ved bruk av vester. Det er viktig at elevene opplever at systemet er stabilt, og at det er god voksenkontroll som fungerer som beskyttelse for mobbeutsatte elever.

2.4. Tidlig intervensjon

Tidlig intervensjon i forhold til negativ atferd har avgjørende betydning for å få så sterk og omfattende virkning som mulig av tiltakene som settes inn (Tremblay, 2010). Det å arbeide med å forebygge og avhjelpe negativ atferd så tidlig som mulig kan bidra til å hindre at vansker og problemer hos barn får utvikle seg.

Forskningslitteraturen består av mange funn som tyder på at lærerens utøvelse av god klasseledelse og lærerens relasjoner til elevene generelt, antakelig er det mest sentrale tiltaket for å lykkes. Lærere som klarer å kombinere det å være støttende med å stille krav til elevene, bidrar til å forebygge og redusere problematferd hos elevene, ved at elevene opplever god struktur, forutsigbarhet og trygghet. I Respektprogrammet viser dette igjen gjennom den vekten som er lagt på autoritativ klasseledelse som forutsetning for andre tiltak i programmet for å redusere mobbing og annen problematferd (Ertesvåg, 2009; 2011).

Roland (2011) peker på at tidlig innsats er tenkning som har vært fremtredende i mange år, men som det fortsatt er vanskelig å få til i praksis. I de senere årene er tidlig innsats fremhevet i offentlige dokumenter, som er med å styre og påvirke arbeidet i skoler og barnehager. Det er nødvendig å jobbe systematisk og langsiktig, og tiltakene er mer effektive og når de settes inn tidlig.

I forhold til proaktiv aggresjon kan tidlig innsats være å drive forebyggende arbeid ved å stimulere til inkluderende atferd i tidlig alder (Roland, 2011). Forskning har vist at det at barn tidlig viser at det har problemer med å forholde seg til autoriteter som foreldre, barnehagepersonell og lærere, er et svært sikkert tegn på at et barn vil utvikle atferdsproblemer. Proaktiv aggressivitet kan tidlig vise seg i form av at det er barn som tar makten fra de voksne, og som vet å utnytte den maktposisjonen de inntar. Overfor disse barna blir det utrolig viktig at de tidlig blir møtt av autoritetspersoner som klarer å være både omsorgsfulle og tydelige, og ikke lar barna overta autoriteten i forholdet (Roland, 2007).

2.5 Tiltak og håndtering av proaktiv aggresjon

I arbeidet med å forebygge og redusere forekomst av proaktiv aggresjon, er det nødvendig at det settes inn gode tiltak på flere nivåer samtidig. Det vil si at det er nødvendig å tenke helhetlig, og både jobbe på system – gruppe – og individnivå for best mulig effekt. Det er viktig at det settes inn tiltak mot skolen som helhet, og at det foreligger et systemperspektiv på håndtering av aggresjon i skolen (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005).

Respektprogrammet er et eksempel på tiltak på systemnivå i skolen (Vaaland, Roland og Størksen, 2007). Intersubjektivitet er tiltak satt inn på gruppenivå.

2.5.1 Tiltak på individnivå

Det viktigste når det gjelder proaktiv aggresjon er i følge Roland (2011) å utvikle tiltak som går ut på å svekke eller ødelegge effekten av utbyttet for eleven. Ved nettopp å ta bort effekten av de negative handlingene, oppnår ikke den proaktive eleven det ønskede målet, og dermed reduseres «suksessfaktoren». Det vil være et viktig ledd i arbeidet med å få eleven til å erfare at det ikke lønner seg med aggressiv atferd, og at det slik vil være mulig å gradvis avlære atferden. Lærerne må lage så mye «støy» for eleven som utviser aggressiv atferd av proaktiv karakter, at de ikke klarer å oppnå suksess og ønsket utbytte av de negative handlingene. «Støy» kan være å ha elevsamtaler, melde saken til rektor, gi beskjed til foreldre m.m. Dette vil også kunne ha effekt overfor resten av klassen, ved at det legges merke til at lærerne slår ned på proaktiv atferd og at den type atferd blir håndtert (P. Roland, 2011).

Roland(2011) peker også på at det er viktig at lærerne ikke bare tar vekk suksessfaktoren, men at de også erstatter «utbyttet» fra de negative handlingene med opplevelsen av å oppnå positivt utbytte av positive handlinger. Målet er å lære elever med proaktiv atferd at positiv atferd lønner seg, og kan føre til et utbytte. Lærerne kan blant annet ta i bruk systematisk bruk av ros og diverse belønningssystemer for prososial og ønsket atferd, for slik å stimulere til prososial atferd.

Det presiseres av Roland (2011) at det er svært viktig at pedagogene har tilstrekkelig kompetanse for å håndtere proaktiv aggresjon. Han trekker frem opplæring i teorier om gruppeprosesser som spesielt viktig, samt opparbeidelse av god kompetanse knyttet til å forstå de psykologiske mekanismene som ligger bak proaktiv aggresjon. Det pekes på at manglende kompetanse ofte kan føre til usikker håndtering, og det kan bli gitt feilvurderinger i tiltakene.

En grunnleggende forståelse på disse teorifeltene er en forutsetning for å kunne avdekke denne type atferd (P. Roland, 2011).

Det er avgjørende at lærerne er konsistente når det gjelder håndtering av proaktiv aggresjon. Det som kjennetegner elever med denne type problematikk er nettopp evnen til å manipulere relasjoner og få andre elever med på negative handlinger. Dersom det ikke er tilstrekkelig konsistens blant lærerne knyttet til grensesetting, kan det være god grobunn for manipulering og lærerne som setter grenser kan bli møtt med negative handlinger fra elever med proaktiv aggresjonsproblematikk. Disse elevene innehar en maktposisjon blant de andre elevene, og denne kan utnyttes til å få store grupperinger blant elevene til å sette seg opp mot en eller flere lærere (Roland, 2011).

Aronsen(2007) er opptatt av det han kaller legitimering, som kan sees på som en forsvarsmekanisme de proaktivt aggressive barna bruker for å redusere sin egen rolle i utøvelsen av aggressive handlinger.

Roland (2011)peker på at slike legitimeringsprosesser ofte kommer opp i grensesettingssituasjoner eller elevsamtaler. Eleven med proaktiv aggresjonsproblematikk kommer ofte med ulike påstander eller unnskyldninger for atferden sin, ved for eksempel å vise til at de ikke var alene om atferden, eller at det som skjedde kun var en bagatell og at det ikke var ment så ille som det legges frem. Det viktigste for læreren er at eleven ikke klarer å komme unna med unnskyldningene, og at ikke lærer går inn i diskusjon om den handlingen eleven har gjort. Lærer må holde fast på den negative handlingen som er gjort og ansvarliggjøre eleven, slik vil lærer kunne redusere elevens opplevelse av suksess. Målet er at eleven skal erfare at negative handlinger ikke lønner seg (Roland,2011).

2.5.1 Autoritativ klasseledelse

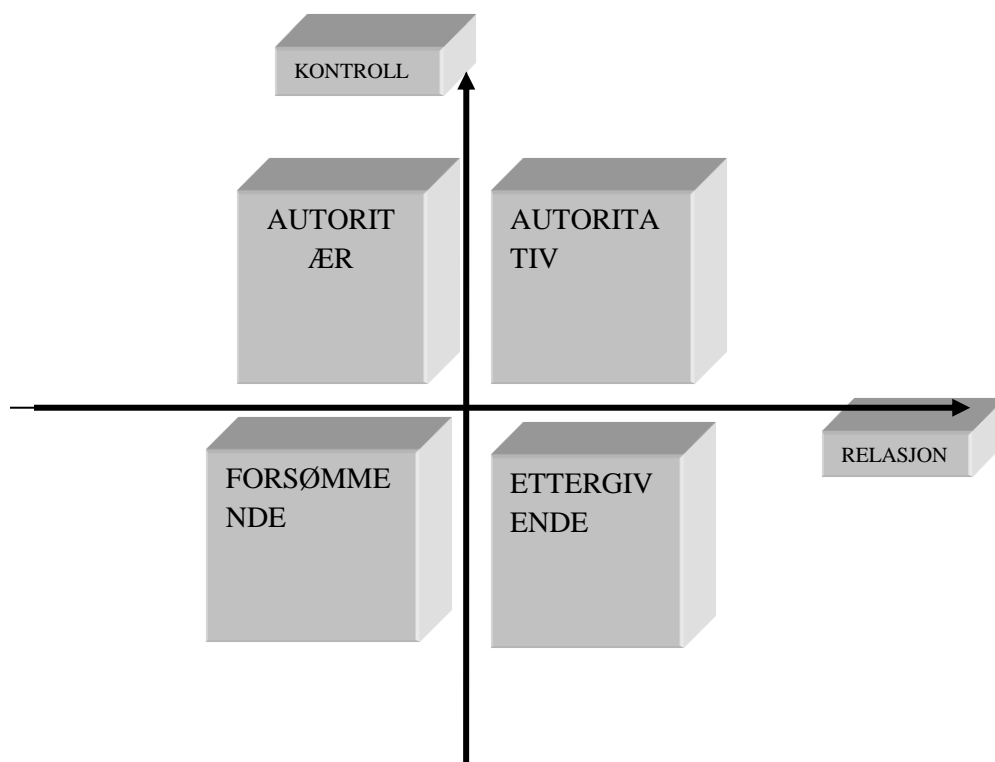
Det autoritative perspektivet fungerer som et overordnet prinsipp når det gjelder forebygging og håndtering av både reaktiv og proaktiv aggresjon (E. Roland, 2007; P. Roland,2011) .

Forskning viser at lærerens arbeid som klasseleder er den enkelte faktoren som er av størst betydning for læringsmiljøet i klassen, det vil si for elevens læring. Viktige oppgaver for en klasseleder er å skape et positivt klima i klassen, klare å etablere arbeidsro for elevene, og motivere dem til egeninnsats. For at en lærer skal klare å få etablert et godt læringsmiljø er læreren avhengig av å utvikle gode relasjoner til elevene. Kvaliteten på relasjonen mellom

lærer – elev vil ha stor innvirkning på hvordan klasseleder vil lykkes med å få til et godt læringsmiljø. Relasjonen må være preget av tillitt og respekt, og elevene skal oppleve læreren som både en tydelig og trygg voksen (Nordahl et.al, 2009).

Autoritativ klasseledelse kombinerer kontroll og relasjonsbygging. Læreren har autoritet gjennom å være en tydelig leder og et godt forbilde som setter de standardene som skal gjelde i klasserommet. I tillegg bygger læreren gode relasjoner til alle elevene i klassen, viser varme og omsorg for dem samtidig som det kontrolleres at elevene følger standardene som gjelder (Roland 2007). Når elevene opplever å bli sett og gitt anerkjennelse fra lærer, vil elevene også bli trygge på hverandre. Det miljøet som utvikler seg i klassen har betydning både for læring, men også for hvordan elevene oppfører seg. En klasse som utvikler godt samarbeid, og samhold i gruppen vil bedre ta vare på hverandre (Utdanningsdirektoratet,2011).

Roland(2007) sier at det ikke er tvil om at autoritativ klasseledelse forebygger og reduserer mobbing. Der det har blitt satt inn hjelp for å bedre autoritativ klasseledelse, har det resultert i mindre forekomst av mobbing i klassene.



Det autoritative perspektivet (Nordahl 2005)

Roland(2011) skriver at det autoritative perspektivet opprinnelig er hentet fra en modell over ulike foreldrestiler, som ble utarbeidet av D.Baumrind(1971,1991). Han beskrev fire hovedtyper; autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Den autoritative oppdragerstilen fremmer barns positive atferd og hemmer den negative, som problematferd og aggresjon (Olweus, 1992) Denne foreldrestilen er også assosiert med gode skoleprestasjoner, positiv jevnaldersosialisering og prososial atferd (Hughes, 2002). Det å overføre de fire foreldrestilene til Baumrind (1971) til å omhandle ulike lærerstiler ble gjort på et senere tidspunkt, men er nå i dag noe som støttes av flere forskere (Roland, 2010).

Modellen presenterer de ulike lærerrollene på en oversiktlig måte, og viser hvordan de ulike klasselederstilene fordeler seg i forhold til kontroll – og relasjonsaksen. Den vannrette aksene kalles relasjonsaksen, og viser grad av varme i relasjonen mellom lærer – elev. Den horisontale aksene kalles kontrollaksen og viser grad av kontroll i relasjonen lærer – elev. Autoritativ lærerrolle kjennetegnes av at lærer befinner seg høyt oppe på både kontroll aksene og relasjonsaksen. Det er nettopp denne kombinasjonen og evnen til å finne den rette balansen mellom å ha god kontroll og bygge en varm, støttende relasjon som viser seg å fungere best, og som kjennetegner en autoritativ voksen.

Gode relasjoner til barn og unge vil kunne medvirke til at grensesettingen kan få større gjennomslag og bli mer varig (Aronson, 2004). Autoritative lærere som klarer å ha god kontroll over elevene kombinert med aktiv relasjonsbygging, har påvirkningskraft i forhold til både skolefaglig og sosial kompetanse (Nordahl,2003; Roland 2011).

For å lykkes med det autoritative perspektivet er det viktig at dersom du som lærer en dag har behov for å gå høyt opp på kontrollaksen i en situasjon med en elev, er det nødvendig å like etter gå langt ut mot høyre på relasjonsaksen overfor samme elev. Dersom du ikke klarer å bygge relasjoner til de elevene som er de mest utfordrende i klassen, vil du heller ikke komme i posisjon til å sette grenser for disse elevene. Selv om det er krevende å bygge relasjoner med elever som avviser og som er krevende, er det spesielt viktig og ikke gi opp, men sørge for å sette av nok tid til å bygge opp en relasjon og gi dem mye positiv oppmerksomhet(Roland, 2011).

Pianta (1999) argumenterer for at det er lønnsomt for alle elever å oppleve en støttende relasjon fra lærer, og at det viser igjen i forhold til både atferd og skoleprestasjoner. Forskning har også vist at de elevene som får lite støtte og oppfølging hjemmefra tjener spesielt godt på at

det eksisterer en god relasjon mellom lærer – elev. Relasjonsbygging til elever med aggressiv atferd vil også kunne påvirke til forbedret atferd (Hughes og Cavell, 2002 ; Roland 2011)

Lærerens relasjonsbygging kan foregå i ulike situasjoner i løpet av skolehverdagen. Læreren kan oppsøke elevene i klasserommet, eller ute i friminuttet og slå av en liten prat om ting som opptar eleven. Det vil være spesielt viktig å bygge relasjoner til elever med aggressiv atferd, og vise dem oppriktig interesse, og være opptatt av hva de liker, interessefelt m.m Ved å bygge en relasjon oppnår læreren elevens tillitt, og læreren opparbeider seg en sosial kapital. Denne kapitalen kan komme til god nytte når læreren senere får behov for å utøve kontroll over eleven. God relasjon og mye sosial kapital overfor en elev med aggresjonsproblematikk vil bidra til at eleven i større grad vil godta at du setter grenser og utøver kontroll. En elev som vil kreve mer kontroll enn gjennomsnittseleven, vil også kreve mer sosial kapital. Det å sette av nok tid og ressurser til å bruke tid på enkeltelever, vil være en god investering for skolen dersom det viser seg at læreren oppnår gevinst i form av elevens respekt for læreren og skolereglene (Roland, 2011).

Pianta (2009) er opptatt av at lærerne skal sette av tid spesielt i begynnelsen av hvert skoleår til det han har kalt «banking time». Det vil si at lærerne setter av kvalitetstid sammen med enkeltelever som det er spesielt viktig å få en god relasjon med i starten av et skoleår for å bli kjent og opparbeide tillitt ved å gjøre en aktivitet som å padle kano, klatre, spille spill, eller annet sammen med dem. Det er viktig at eleven får styre aktivitet og samspill, og at det settes av fast avtale om denne. Hensikten er å gjøre noe positivt sammen som lærer – elev for å legge grunnlaget for en god relasjon.

«Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen» (Nordahl,et.al,2007:23). Kvaliteten på relasjonen vil være preget av hvordan læreren er som person, men også av hvordan kulturen ved skolen er for å bygge relasjoner med elevene. For at en lærer skal lykkes med å etablere gode relasjoner til elevene er det avgjørende at elevene opplever kommunikasjonen med læreren positivt, og at de blir sett av læreren. Det nytter ikke at læreren tror at han kommuniserer bra med elevene hvis de ikke har den samme opplevelsen, så det er viktig at læreren hele tiden har følelser ute og legger til rette for en god relasjon preget av gjensidig tillit (ibid).

2.5 Sosial kompetanse og læringsmiljø

Atferd må sees i en sosial kontekst. En elev som har aggresjonsproblemer må forstås på bakgrunn av de systemene vedkommende er en del av hjemme og på skolen (Bronfenbrenner 1984). Noe av det viktigste barn lærer i tidlig barndom er sosial læring og utvikling av sosial kompetanse. Det å ha sosial kompetanse er blant annet viktig for å mestre stress og problemer, og det spiller også en viktig rolle når det gjelder å forhindre utvikling av problematferd. (Ertesvåg, 2003). Barn som er sosialt kompetente fungerer godt i skolen, ettersom de mestrer det å være elev. De er i stand til å utvikle gode relasjoner både til medelever og lærere, og de lykkes med å utvikle gode vennskap. Barn som er sosialt kompetente er positive og har en positiv selvoppfatning. I sosiale sammenhenger og i ulike sosiale miljøer blir de etterspurt og bekreftet (Gabarino, 1985).

Det er gjort mange forsøk på å definere sosial kompetanse. Ogden(2001) har følgende definisjon;

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(Ogden 2001:196).

Det er 5 sentrale dimensjoner ved begrepet sosial kompetanse; evne til samarbeid, empati, positiv selvhevdelse, selvkontroll og ansvar (Ogden, 2001). Kjennetegn ved aggressive elever er blant annet mangel på empati og dårlige relasjoner (Vitaro & Brendgen, 2005). Det å trene opp disse ferdighetene kan være med å bidra til redusert aggressiv atferd blant elevene. For best mulig resultat er det viktig og trene opp ferdighetene hos den enkelte elev, samtidig som det også settes inn tiltak i forhold til både klasse miljøet og skolemiljøet. Arbeidet med å lære sosial kompetanse bør integreres i skolehverdagen ved at det er en del av alle fag og timer, og at det investeres tid og krefter på å bedre relasjoner mellom elever, og mellom lærere og elever (Nordahl,et.al, 2009).

Ogden (2001) påpeker at flere studier har vist at det er en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse, og det sier oss hvorfor det er viktig at barn får hjelp til å utvikle sin sosiale kompetanse. Sosial ferdighetstrening overfor elever som trenger å øke sin sosiale kompetanse, kan ha en forebyggende effekt i forhold til utvikling av atferdsproblemer (Ogden, 2001).

Et viktig tiltak i arbeidet med sosial kompetanse er å fokusere på å bedre relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elevene, for å få et best mulig sosialt miljø som vil bidra til et godt læringsmiljø.

I kap 9a i opplæringsloven står det at «*alle elever i grunnskolen og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Denne retten for elevene til et godt læringsmiljø er også forankret i læreplanverket. Det vises til at skolen ikke bare handler om fag, men at skolen også har ansvar for at det foregår sosial og personlig læring og utvikling hos elevene. Forskning har bidratt med verdifull kunnskap om at et godt læringsmiljø har positiv innvirkning på elevenes skolefaglige prestasjoner og sosiale kompetanse. Det at elevene fungerer godt og er motiverte for skolearbeid er igjen med på å opprettholde et godt læringsmiljø (Nordahl et.al, 2009).

Forskning har ført til økt kunnskap om hvilke faktorer i læringsmiljøet som er av betydning for elevenes trivsel og læringsresultater. Det er da klart at klasseledelse, relasjoner mellom elev – elev og lærer – elev, regelbruk i skolen, sosial kompetanse i læringsmiljøet, skolekultur og ledelse, mobbing, forventninger til elevene og samarbeid mellom hjem – skole alle er viktige faktorer i læringsmiljøet (Nordahl,et.al,2009).

2.7 Intersubjektivitet

Høy grad av intersubjektivitet, det vil si felles forståelse, er viktig blant lærere i skolen. Berkowitz (1993) legger vekt på hvor avgjørende det er at lærere som omgås elever med aggresjonsproblematikk har en helt klar oppfatning av hva de legger i begrepet aggresjon. Han sier at den felles forståelsen blant lærerne danner grunnlaget for handling i møte med elever med aggresjonsproblematikk.

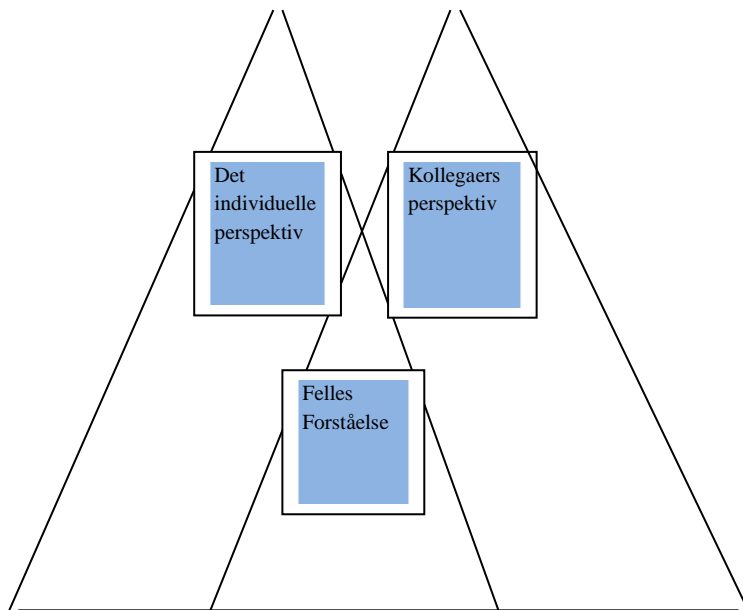


Fig.1(Røkenes og Hansen 2002)

Figur 1 gir en oversikt over hva den enkelte lærer har med seg inn i skolen i møte med sine kollegaer. Det tenkes da for eksempel på egen personlighet, bakgrunn og historie (det individuelle perspektivet). Hver enkelt av lærerne har også noe de deler og har felles med kollegaene sine som følge av at opplevelsene er forankret i en felles kultur eller er allmennmenneskelige. Alt det som kollegaene har til felles av forståelse og opplevelser kalles for *intersubjektivitet* (felles forståelse). Det er viktig at den felles forståelsen er størst mulig når lærerne skal gjøre en jobb i forhold til å forebygge og håndtere proaktiv aggresjon hos elever. I den felles forståelsen bør det inngå teoretisk kunnskap, samt informasjon og forståelse av den enkelte elev. Lærerne er avhengige av å dele egne erfaringer og kunne ta opp problemer knyttet til enkeltelever med sine kollegaer. Det å dele erfaring og drøfte problemstillinger i et fellesskap med kollegaer bidrar til at lærere kan oppleve mestring og klare å stå i utfordringer med aggressive elever over tid. For å sørge for at feltet for felles forståelse utvides kreves det at det settes av nok tid for lærerne til god dialog med kollegaer om egne erfaringer i møte med enkeltelever med aggresjonsproblematikk. Felles forståelse og felles håndtering i lærergruppa vil bidra til å forebygge proaktiv aggresjon hos enkeltelever, og kunne fungere som en kvalitetssikring av lærernes håndtering av problematikken.

Et sentralt punkt som inngår i Respektprogrammet er kollegaveiledning, som nettopp er et forum satt i system for lærerne hvor de kan lufte tanker, drøfte og utveksle erfaringer med hverandre. Det legges vekt på at kollegaveiledning er viktig for lærernes videreutvikling og for å øke samkjøringen i kollegiet (Vaaland og Størksen, 2007).

2.8 Hjem-skole samarbeid

Et sentralt prinsipp i grunnopplæringen i den norske skole er prinsippet om hjem – skolesamarbeid. Opplæringsloven §1-1 fastslår at det skal være et samarbeid mellom skole og hjem, og viktigheten av dette samarbeidet har også blitt understreket av Stortinget i forbindelse med behandling av ny formålsbestemmelse for den offentlige grunnopplæringen. Senere forskning har gitt oss viktig kunnskap om foreldrenes betydning for elevenes skoleprestasjoner. Denne type forskning legges til grunn for å gjennomføre en styrking av samarbeidet mellom hjem og skole, slik at samarbeidet blir nært og godt (Nordahl, et al., 2009).

Klassemiljøet og elevenes atferd påvirkes blant annet av kvaliteten og innholdet i skole – hjem samarbeidet. Det er dermed viktig å fokusere på å øke kvaliteten på samarbeidet for å bedre elevenes skolehverdag. Den autoritative voksenrollen er et grunnleggende prinsipp i Respektprogrammet. Det er av stor betydning at foreldrene støtter lærernes utøvelse av rollen, er positive og gir uttrykk for det overfor barna sine. Enda større betydning har det om skolen også gir foreldrene støtte og veiledning for å kunne utøve en autoritativ rolle i hjemmet også. Det at det er konsistens mellom de voksne som utgjør en viktig relasjon for barn og unge skaper forutsigbarhet og trygghet for barna.

En av de som har forsket på betydningen av hjem – skole samarbeidet er professor John Hattie. Han har gjennomført en svær studie som han har kalt “Visible learning”. Funnene viser at det er spesielt tre forhold som utgjør en forskjell av betydning for elevenes læringsmiljø og skoleprestasjoner. Viktigst er læreren og den relasjonen som eksisterer mellom læreren og elevene, samt hvilken klasseledelse som utøves. Her legges det vekt på hvilke forventninger og støtte elevene får fra læreren, anvendelsen av regler, og lærernes evne til å lede klassen og håndheve reglene. Det andre forholdet av betydning er relasjonene mellom elevene. Sist, men ikke minst er foreldrenes støtte og forventninger til sine barns skolegang av stor betydning for elevenes læring (Hattie, 2009).

Westergård (2011) presiserer betydningen av å ha godt samarbeid med foreldrene til elever som er i risikozonen. Det vil være et viktig ledd i forebyggingen av problematferd.

Westergård (2011) har et begrep som hun kaller desillusjonerte foreldre. Dette er foreldre som opplever at de ikke blir ivaretatt i møte med skolen, og kommer til kort. Det er viktig å identifisere disse foreldrene, samt finne ut hvilke forhold som har betydning for å få til en god samarbeidsrelasjon (Westergård, 2011).

Westergård(2011) peker på at det er et ledelsesansvar å sørge for å sette standarden for et godt foreldresamarbeid ved skolen. Leder har ansvar for at hver enkelt lærer innehar de samme positive holdningene til foreldresamarbeid (Midthassel et.al, 2011:46). Westergård(2011) er også opptatt av hva som bør på plass i arbeidet med å bedre hjem – skolearbeidet; øke lærernes relasjonelle kompetanse og kommunikasjonsferdigheter, trygge dem i lærerrollen gjennom økt kompetanse i håndtering av problematferd, og utøving av god klasseledelse. Støtte fra kollegaer satt i system i form av kollegaveiledning trekkes fram som et godt tiltak.

Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, generell del, gir hjemmel for samarbeid mellom hjem og skole i forhold til barns faglige og sosiale utvikling.

Foreldrene har primæransvaret for oppfostring av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling, og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet(Læreplan:24) Westergård i Midthassel 2011:34-35

Ny forskning(Saf 2010) viser at det er en sammenheng mellom barns forhold til foreldre/lærere og involvering i mobbing. Størst sammenheng mellom barns forhold til foreldre, men sammenhengen er også betydelig for lærere som viktige signifikante andre. Stor betydning å satse på godt samarbeid mellom hjem – skole. Dårlig samarbeid mellom hjem og skole kan både forsterke og være med å opprettholde barnas problemer(Midthassel et.al, 2010).

2.9 Respektprogrammet

Respekt – programmet er et skoleutviklingsprogram som er utviklet ved Senter for atferdsforskning(SAF). Programmets mål er å redusere atferdsproblemer. Dette skal gjøres ved å styrke de ansattes kompetanse til å forebygge og håndtere problematferd på individ-, klasse-, og skolenivå. Et annet mål er å styrke læreren som klasseleder (Ertesvåg, 2003).

Programmet har satt spesielt fokus på 7 ulike kategorier av atferdsproblemer. Målet er at ved arbeid og bruk av Respektprogrammet vil en oppnå en målbar bedring i elevatferd knyttet til disse områdene. De tre hoved satsningsområdene er mobbing, konsentrasjonsvansker og

disiplinvansker, som alle er høyfrekvente problemer i skolen. Tanken med programmet er at dersom det settes inn bred innsats mot de høyfrekvente problemområdene, vil det virke forebyggende i forhold til de mer lavfrekvente problemområdene; skulk, rasisme, vold og negative gjengdannelser (Roland, Vaaland og Størksen, 2007).

Det viktigste for at gjennomføring av Respektprogrammet ved en skole skal bli vellykket er at det er tydelig forankret i ledelsen, og at ledelsen er positiv til gjennomføringen av programmet og har tro på det. Leder må sørge for at fokus opprettholdes over tid, og at nye får opplæring og del i felles kunnskap. Det er fire grunnprinsipp som er viktige i Respektprogrammet; autoritative voksne, bredde, konsistens og kontinuitet. Den autoritative perspektivet på klasseledelse skal gjennomsyre hele skolen, og sikre at lærerne er mest mulig like i sin måte å omgås elevene på, og håndtere dem på. Bredde skal sørge for at det er fokus på flere problemområder, og at alle ansatte ved skolen er involvert i arbeidet. I tillegg er det viktig å ha foreldrene med på laget, og sikre godt samarbeid og positiv innstilling til Respektprogrammet i hjemmet. Det vil være med å bidra til mest mulig konsistens, og jo mer lik håndtering på skole og i hjemmet fra autoritative voksne, jo mer effektivt vil tiltaket være (Vaaland og Størksen, 2007).

Respektprogrammet er oppsummert i modellen nedenfor:

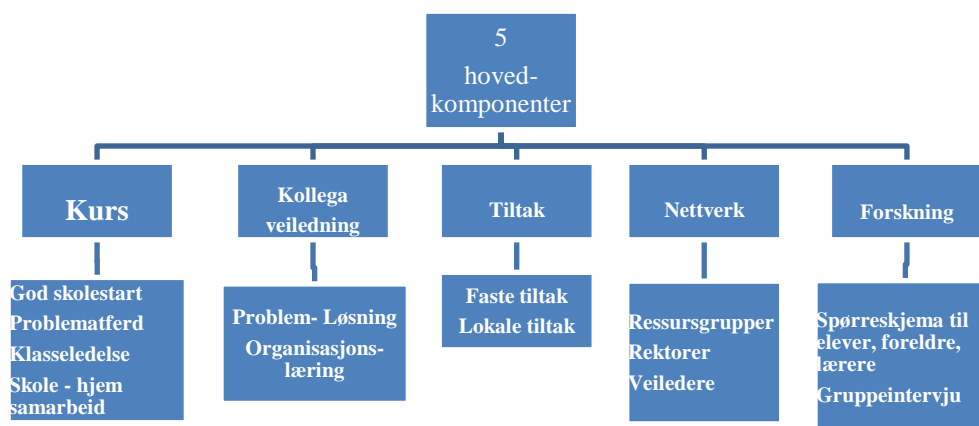
«Respekt»

Innsatsområder:

Mobbing - Konsentrasjon – Disiplin – Skulk – Rasisme – Vold – Negativ gjengdannelse

Programmets basis:

Bredde
Autoritative voksne
Konsistens
Kontinuitet



Veiledere fra Senter for atferdsforskning

Figur 1. Programmet "Respekt" (Vaaland et. Al, 2005: 9)

3.0 Metode

I dette kapitlet presenteres forskningsmetoden som benyttes for å finne svar på oppgavens forskningsspørsmål;

“Hvordan forebygger og håndterer lærere i Respektskoler proaktiv aggresjon hos elever?”

I følge Silverman (2001) er forskningsmetode ulike verktøy for hvordan vi kan tilnærme oss et felt på en best mulig måte for å finne svar på forskningsspørsmålet vårt. Ringdal (2001) sier at det med metode siktes til hvordan en undersøkelse skal gjennomføres. Det som blir styrende for valg av forskningsmetode er hva forskeren ønsker å finne svar på, og hvilken metode som vil være best egnet for å gjennomføre den bestemte undersøkelsen og gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Noen ganger kan det være mest hensiktsmessig å kombinere ulike forskningsmetoder. Det kalles for triangulering, og kan bidra til å styrke resultatene i noen forskningsprosjekter (Thagaard,2003) Triangulering er i følge Robson (2002) en tilnærming til forskning som benytter seg av flere perspektiv, teorier, deltakere, metoder og analyser.

Forskningsmetode deles inn i to hovedkategorier; henholdsvis kvantitative og kvalitative forskningsmetoder (Widerberg, 2001). Helhet, prosesser og mening som ikke kan uttrykkes i antall, mengde eller hyppighet vektlegges i kvalitative studier i motsetning til kvantitative studier (Denzin og Lincoln 2005). Widerberg (2001) sier at kvalitet handler om egenskaper eller karakterer hos noe, og formålet med kvalitativ forskning er å klargjøre egenskaper eller karakterer ved et fenomen. Når det gjelder kvantitet handler det derimot om mengden av karakterer eller egenskapene, og formålet med kvantitativ forskning er å fastslå denne mengden. Dersom tema som forskes på for eksempel er utbrenthet i arbeidslivet, vil en kvalitativ forsker være opptatt av hva utbrenthet handler om og hvilken betydning det har for personer som opplever å bli utbrente. Dette til forskjell fra en kvantitativ studie som ville vært mer opptatt av å se på hvor mange som blir utbrente, og for eksempel sammenhengen mellom kjønn, alder og utbrenthet.

Thagaard (2002) sier at kvalitativ og kvantitativ metode er basert på ulik forskningslogikk, noe som får konsekvenser for både forskningsprosessen og for hvordan forskningsresultatene vurderes. Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av kvalitativ metode for å finne svar på forskningsspørsmålet mitt. Det betyr at jeg ikke vil gå nærmere inn på hva som kjennetegner kvantitativ metode.

Målet med kvalitative studier er i følge Thagaard (2002) å oppnå forståelse for sosiale fenomener basert på fyldige data om personer og situasjoner. Forskeren har et ønske om å forstå sosiale fenomener slik de oppfattes og forstås av de personene som forskeren henvender seg til i studien. ” *Kvalitative metoder gir innsikt i og forståelse for andre menneskers liv*” (Thagaard 2002:12). For å oppnå forståelse for andres oppfatning av virkeligheten blir relasjonen mellom forsker og intervjuperson viktig. Det er i møtet mellom dem at informasjon blir delt og analysert, og grunnlaget for forståelse dannes.

Det som kjennetegner kvalitativt forskningsdesign er at forskeren ser på verden som sosialt konstruert, og empiri hentes inn blant annet ved bruk av samtaleintervju hvor forskeren har nærhet til det som studeres og studiet foregår i naturlige omgivelser. En kvalitativ forsker søker å gå i dybden for å finne svar på sitt forskningsspørsmål, og utvalget som gjøres er lite. Dataene som samles inn består av tekst som danner utgangspunkt for tolkning og analyse ved hjelp av uformelle teknikker. Det søkes etter mening og gis formålsforklaringer. Forskeren leter etter nøkkelbegreper i tekstmaterialet, og søker å forstå informantene sin situasjon eller handlinger, og konstruerer teori på bakgrunn av empirien (Ringdal 2007).

Kvalitativ metode benyttes av forskere som er spesielt opptatt av forholdet mellom forsker og det/ de som studeres. Det søkes svar på spørsmål om sosiale erfaringer, og meninger om sosiale fenomen (Denzin og Lincoln, 2005) Karakteristisk for kvalitativ forskning er å søke en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres/ intervjues selv forstår sin livssituasjon (Thagaard, 2003). Respondenten sees på som en informant som sitter inne med kunnskap og livserfaringer som forskeren ønsker innsikt i.

3.1 Valg av metode

Det finnes mange ulike metoder for innsamling av data å velge mellom både innen kvantitativ og kvalitativ metode. utfordringen forskeren står ovenfor er å velge den metoden som best vil kunne besvare problemstillingen i forskningsprosjektet sitt. Innenfor kvalitativ metode som er det forskningsdesignet jeg har valgt å benytte i denne oppgaven, er de mest vanlige metodene intervju og observasjon. I tillegg er det mulig å benytte seg av analyse av dokumenter, videoopptak, samtaler, bilder m.m. Som nevnt tidligere er det også mulig å benytte seg av triangulering, og dermed kombinere ulike forskningsmetoder for å finne svar på en problemstilling (Thagaard,2003). Denzin og Lincoln (1994) skriver at intervju og

observasjon ofte går hånd i hånd. Disse metodene utfyller hverandre, og kan bidra til at innsamlede data blir valide i enda større grad enn dersom metodene benyttes hver for seg

Felles for metodene innen kvalitativ forskning er betydningen av skreven tekst, til forskjell fra kvantitative metoder som er mer opptatt av tall. «*Uansett hvilken metode som benyttes, representerer den skrevne teksten et særpreg ved kvalitative data*» (Thagaard 2002:13)

Jeg har i oppgaven min valgt å benytte intervju som metode for å samle inn data.

Intervjuformen er svært godt egnet til å få frem informasjon om de enkelte informantenes egne erfaringer, opplevelser og synspunkter. Forskeren ønsker gjennom å få del i andre personers opplevelser omkring et gitt tema å oppnå forståelse for deres virkelighetsoppfatning (Widerberg,1995; Thagaard,2003).

Ved å benytte forskningsintervju nærmer vi oss individer som bærere av sosiale mønstre(Widerberg, 2001). Forsker ønsker å kartlegge og forstå disse sosiale mønstrene. De mønstrene denne oppgaven ønsker å finne ut av er hvilken forståelse og kunnskap lærerne har om proaktiv aggresjon, og hvorvidt lærerne gjennom Respektprogrammet har tilegnet seg en felles forståelse og metoder for å forebygge og håndtere denne type aggresjon blant elevene. Ifølge Klette (2004) er intervju en egnet metode for å få fram menings – og intensjonsnivå. Kvale (1997) sier at det kvalitative intervjuet preges av samspill, både mellom intervjuer og informant under selve intervjuet, men også mellom beskrivelse og tolkning i etterkant. Forskningsintervjuet bærer preg av at forskeren er den som definerer og kontrollerer situasjonen, og intervjuet er dermed ikke en samtale mellom to likeverdige parter.

Relasjonen som oppstår mellom intervjuer og informant er av stor betydning for kvaliteten på dataene som samles inn. Det knytter seg naturlig nok flere utfordringer til denne relasjonen, og det er viktig at forsker er seg bevisst hvordan forholdet til informanten utvikler seg underveis i et intervju. Thagaard (2002) er opptatt av at det også er etiske dilemmaer knyttet til dette forholdet, og at forskeren må ta hensyn til dette under analyse og tolkning av materialet.

I denne oppgaven kunne det ha vært veldig interessant og ha brukt observasjon som metode i tillegg til intervju. Det hadde da vært mulig å etterprøve den muntlige informasjon innhentet gjennom intervju, og se om teori stemmer med praksis. Gjennom å observere de informantene i praksis og i samspill med elevene kunne det gitt viktig tilleggsinformasjon og økt forståelse

for hvordan lærerne klarer å forebygge og håndtere proaktiv aggresjon i elevgruppen. Det å kombinere to ulike metoder ble valgt bort ettersom det ville blitt for omfattende arbeid innenfor de angitte rammene for oppgaven.

3.1.1 Innhenting av intervjudata

Det kvalitative forskningsintervjuet er et møte mellom forsker og intervjuperson, og det som gjør metoden spesiell er nettopp relasjonen og samtalen mellom partene. I samtalen er det rom for dialog, og forsker kan komme med innspill og spørre nærmere etter ved hjelp av oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart, eller ved behov for å vite mer om et spesielt interessant tema. Et intervju kan foregå i ulike former; strukturert, halvstrukturert eller fritt. Det mest vanlige er å velge en mellomting, altså et halvstrukturert intervju, også kalt et semistrukturert intervju. Her er det noen tema som ligger fast, og så er det forslag til spørsmål under hvert tema. Den som intervjuer vurderer imidlertid underveis hvilke spørsmål det er mest relevant å spørre, og kan også spørre andre spørsmål enn de nedskrevne alt etter hvordan samtalen utarter seg med intervjupersonen. Det gis også mulighet for åpne spørsmål til slutt, og intervjupersonen har da muligheten til å komme fram med det som ikke har blitt spurt om men som vedkommende finner relevant og ha med.

I arbeidet med å planlegge å gjennomføre intervju som metode i studien min har jeg valgt å følge Kvale(1997:47) sin inndeling av intervjuundersøkelsens syv stadier;

1. *Tematisering.* Her avklares formålet med undersøkelsen. Før valg av metode må det i denne fasen avklares hvorfor og hva som skal undersøkes, og forskeren må beskrive sin egen oppfatning av emnet som skal undersøkes.
2. *Planlegging.* I denne fasen må forskeren ta hensyn til alle syv stadiene, før selve intervjuarbeidet starter. I planleggingen er det viktig å ha fokus på ønsket kunnskap, samtidig som det tas hensyn til etiske retningslinjer og moralske implikasjoner.
3. *Intervjuing.* Gjennomføring av intervjuene ved hjelp av en intervjuguide. Det er viktig å stille godt forberedt, og med en reflektert tilnærming til den kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.
4. *Transkribering.* Det vil si å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Vanligvis er det transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst.

5. *Analysering*. Dataene analyseres på grunnlag av emneområde og formål med undersøkelsen. I samsvar med intervjumaterialets natur blir det bestemt hvilken analysemetode som er best egnet.

6. *Verifisering*. I denne fasen undersøkes intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Validitet forteller oss om studien undersøker det den er ment å undersøke, det vil si at intervjuene gir oss svar på det som er studiens formål. Reliabiliteten kan fortelle oss hvor pålitelig resultatet av studien er.

7. *Rapportering*. Funnene fra undersøkelsen, og metodebruken formidles på en oversiktlig og strukturert måte som overholder vitenskapelige kriterier. Det stilles også krav om at det tas hensyn til undersøkelsens etiske sider og at det ferdige produktet skal være lesbart.

Kvale(1997) poengterer at det er et samspill mellom de syv ulike stadiene. Praktiske metodespørsmål og filosofiske spørsmål om kunnskap og sannhet bør ha en sammenheng. Hvordan disse stadiene er ivaretatt i masteroppgaven min vil komme fram under de ulike underkapitlene i dette kapitlet om forskningsmetode.

3.1.2 Utvalg

Utvalget består av 5 lærere som arbeider ved 3 ulike Respektskoler, hvorav en ungdomsskole og to barneskoler. Lærerne som ble valgt ut har erfaring med proaktiv aggresjon hos elever. Jeg er opptatt av viktigheten av tidlig intervensjon, og det å komme inn tidlig for å forebygge proaktiv aggresjon, og dermed ønsket jeg primært å intervju lærere ved barneskoler. Jeg valgte imidlertid å ta med en ungdomsskole, fordi forekomsten av proaktiv aggresjon øker med alderen og jeg i oppgaven også har fokus på hvordan lærerne håndterer proaktiv aggresjon. Alle tre skolene har fullført 2 års perioden med implementering av respektprogrammet under oppfølging fra SAF. Antall år skolene har vært Respektskole varierer med flere år fra lang tid til nylig avsluttet 2 årig innføring. Som bakgrunns spørsmål til informantene valgte jeg å spørre informantene om alder, kjønn, utdanning, antall år som lærer, og antall år ved nåværende arbeidssted.

Kvalitativ forskning er i følge Gall, Gall og Borg(2003) mer fleksibel når det gjelder utvelgelsesteknikker enn kvantitativ forskning. Den uforutsette naturen i kvalitativt forskningsdesign gjør at forskeren kan tillate seg å tilpasse sine forskningstilnærmelser underveis i innhenting av data. Når det gjelder både valg av case og informanter kan det foretas et hensiktsmessig utvalg. Det kan også benyttes kriterieutvelgelse, som påpekes å være

spesielt nyttig innenfor pedagogisk forskning. Kriteriene i denne oppgaven er at informantene skal jobbe ved en Respektskole, og ha erfaring med proaktiv aggresjon hos elever.

3.1.3 Intervjuguiden

Dalland (2000) sier at intervjuguiden skal fungere som en plan for selve intervjuet. Det er ifølge Widerberg (2001) emnene som forskeren ønsker å finne svar på som er utgangspunktet for oppbyggingen av intervjuguiden. Kvale (1996,1997) skriver at intervjuformen avgjør hvor detaljert utformingen av intervjuguiden blir. Intervjuguiden skal inneholde både en oversikt og rekkefølge av emnene som vil tas opp i intervjuet. Dersom det er et strukturert intervju vil guiden inneholde et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer, mens et halvstrukturert intervju vil ha en guide med en skisse over emner og forslag til spørsmål under hvert emne. Jeg har delt intervjuguiden inn i 5 ulike tema, og har valgt å ha strukturerte spørsmål under hvert tema. Samtlige spørsmål ble stort sett stilt til alle informantene, men det varierte noe hvordan den nøyaktige ordlyden ble og rekkefølgen av dem. Spørsmålene ble noen ganger utdypet, kommentert og noen ganger var det behov for å stille andre spørsmål i tillegg som oppfølgingsspørsmål til noe som ble sagt av informantene.

Det er ifølge Widerberg (2001) ofte en fordel at intervjuguiden ikke følges slavisk, slik kan resonnementene til informantene følges. Temaene en ønsker å ha med i intervjuguiden må være fastlagte, og spørsmålene stilles ut fra disse. Det er en nødvendig forutsetning for å utarbeide en god intervjuguide at forskeren har oversikt over teorien som skal benyttes i oppgaven, og at det i prosessen med å utarbeide en ferdig guide er rom for å gjøre endringer underveis. I denne oppgavens intervjuguide er følgende tema operasjonalisert ut fra problemstilling og teori:

- 1) Kunnskap om aggresjon
- 2) Forebygging og håndtering av proaktiv aggresjon
- 3) Klasseledelse (autoritativ klasseledelse, relasjonsbygging, sosial kompetanse og læringsmiljø)
- 4) Hjem – skole samarbeid
- 5) Respektprogrammet

Før gjennomføringen av selve intervjuene ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD) for godkjenning. Den ferdige intervjuguiden ble sendt som vedlegg til meldeskjema. Tilbakemelding fra NSD om at prosjektet ikke trengte godkjenning ettersom det ikke innhentes sensitive opplysninger eller opplysninger om tredjeperson.

3.1.4 Å få tak i informanter

Kriteriene for å delta i undersøkelsen var, som nevnt tidligere, at lærerne skulle jobbe ved en Respektskole, og ha erfaring med proaktiv aggresjon hos elever. Min veileder tok først kontakt med rektor ved noen skoler som hun visste var aktive brukere av Respektprogrammet for å informere om at en student hun veileder kom til å ta kontakt for å få intervju noen lærere i forbindelse med en masteroppgave. Deretter sendte jeg mail til rektorene, informerte kort om prosjektet og sendte dem informasjonsskriv med nærmere forklaring, samt samtykkeskjema. Etter tilbakemelding fra skolene angående hvem som ønsket å stille til intervju, tok jeg direkte kontakt med lærerne på mail og avtalte møtested og tidspunkt. Informantene representerer begge kjønn og ulike aldersgrupper, samt varierer fra lærere med lang erfaring til lærere som er relativt nyutdannede. Intervjuene ble gjennomført våren 2011.

3.1.5 Gjennomføring av intervju

De fleste intervjuene ble gjennomført på lærernes respektive skoler innenfor lærernes arbeidstid. Vi satt enten på et kontor eller i et klasserom, og her fikk vi sitte stort sett helt uforstyrret. Før oppstart av intervju ble det sjekket ut at informantene hadde lest informasjonsskrivet om prosjektet. Det ble også informert om at videokameraet kun ble brukt til å ta opp lyd, som et hjelpemiddel for å få gjengitt de innsamlede dataene mest mulig korrekt. Jeg valgte å ta notater i tillegg til lydopptaket, og det ble opplyst om at det var ment som en «backup» dersom lydopptaket skulle skjære seg. Det ble forsøkt å balansere skriveingen og det å gi full oppmerksomhet til informantene i intervjuet. Skriveingen førte til små, naturlige pauser i intervjuet, og mitt inntrykk var at det fungerte som nyttige tenkepauser for informantene også. Det gjorde også at informantene kom med mer utfyllende svar på enkelte spørsmål. Intervjuene varte alle fra 45 min og opp mot en times tid. Intervjuguiden som ble benyttet er relativt detaljert, men det ble benyttet fleksibilitet i forhold til spørsmålsstilling og rekkefølgen, alt etter hva som ble naturlig i det enkelte intervju. Det

ble spurt oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguiden der det opplevdes nyttig, og i alle intervjuene ble det gitt anledning til at informantene kunne svare fritt dersom de opplevde at det var noe de ville ha fram som det ikke var blitt spurt om. I noen tilfeller var informantene veldig engasjerte, og fortsatte å komme med gode betraktninger om emnet etter at lydopptaket var slått av og intervjuet formelt var avsluttet.

3.1.6 Bearbeiding av intervjudata

Thagaard (2002), skriver at det i kvalitativ forskning er flytende overganger mellom innsamling og analyse. Hvilke temaer som utdypes i et intervju vil for eksempel være basert på forskerens fortolkninger av situasjonen. Når et slikt skille blir opprettholdt, refererer vi til den situasjonen hvor forskeren forlater kontakten med informantene og går over til å analysere og fortolke den teksten som er et resultat av arbeidet i felten. Denne overgangen til analyse av innkomne data startet ved at alt intervjumaterialet ble transkribert i etterkant av de gjennomførte intervjuene. Transkripsjon er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Hver eneste transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Viktig informasjon som kroppsspråk, stemning, tonefall m.m blir ikke synlig på samme måte i en skreven tekst. Hvordan noe ble sagt er viktig informasjon for tolkningen av budskapet, og viktig at forskeren er seg bevisst dette.

Jeg har foretatt alle transkripsjonene selv, og vært nøye med å transkribere dem nøyaktig. I presentasjonen av data i oppgaven har jeg valgt å modifisere sitatene hentet fra transkripsjonen noe. Jeg har valgt å oversette dem fra dialekt til bokmål for å gjøre dem mer leservennlige og tilgjengelige for en større andel av befolkningen, og av hensyn til respondentene er pauseord som er veldig vanlig i muntlig tale ikke tatt med i sitatene.

Kvale (1997), skriver at transkripsjonen bør tjene som middel, eller verktøy for tolkningen av det som ble sagt i intervjuene. Vi må huske at intervjuene ble tatt i muntlig form og at transkripsjonen er skriftlig tekst. Transkripsjonen av intervjuene brukes som en støtte til det muntlige materialet. Sammen utgjør dette grunnlaget for videre analyse av forskningsintervjuene.

Formålet med det kvalitative forskningsintervju er den beskrivelsen og tolkningen av temaene informanten kommer med ut fra sin livsverden. Det skilles mellom fem ulike former for

kvalitativ analyse: 1) Fortetting 2) Kategorisering 3) Narrativ 4) Tolkning og 5) Ad. Hoc(Kvale, 1997) Jeg har valgt å benytte kategorisering som metode i arbeidet med å strukturere og analysere forskningsmaterialet. Ved kategorisering kodes intervjuene i kategorier etter tema som er tatt fra den teorien som er lagt til grunn for masteroppgaven. Fokuset mitt har hele tiden vært på problemstillingen;

“Hvordan forebygger og håndterer lærere i Respektskoler proaktiv aggresjon hos elever?”
knyttet opp mot hovedtemaene mine i intervjuguiden;

- Kunnskap om aggresjon
- Forebygging og håndtering av proaktiv aggresjon
- Klasseledelse
- Hjem – skole samarbeid
- Respektprogrammet

Ved å bruke kategorisering som analysemetode ble datamaterialet strukturert på en oversiktlig og god måte. Sitatene ble kategorisert innenfor de ulike hovedtemaene, som igjen ble delt inn i underkategorier og gitt ulike koder. Utsagn som ble gjentatt av flere informanter ble forsøkt samlet under de ulike kodene, for å finne mønster eller tendenser. Avvik ble også sett nærmere på. Kvale(1997) sier at det i analysen er like viktig å se på hva som ikke blir sagt, som hva som blir sagt. Forskningsmaterialet ble gjennomgått så grundig som mulig, og tolkningen ble gjort med bakgrunn i teori hentet fra oppgavens teoridel.

3.2 Tolkning av intervjudata

Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de personene som studeres, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Kvalitative tilnærminger kan derfor knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen(Thagaard:13).

I følge Thagaard (2002) vil det å tolke resultatene av en undersøkelse innebære og reflektere over dataenes meningsinnhold. Hvordan dataene tolkes kan både knyttes til forskerens teoretiske forankring, og til de tendensene og sammenhengene som kommer fram i analysen av dataene. Et viktig mål i den kvalitative forskningen er at kvalitative tekster skal inneholde

en forståelse av de fenomener som studeres, og at forskningen skal virke troverdig. Leseren skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte.

Grunnlaget for utvikling av teori i kvalitative studier baserer seg på fortolkninger av dataenes meningsinnhold. Utgangspunktet for tolkningen er den forståelsen forskeren utvikler av hvordan informanten forstår seg selv og sin livssituasjon (Thagaard, 2002:170-171).

Thagaard (2002) er opptatt av forholdet mellom systematikk og innlevelse som ulike sider ved forskningsprosessen. Systematikk dreier seg om refleksjon og beslutninger som tas av forskeren, og hvordan forskeren forholder seg til innsamling og analyse av dataene. Innlevelse fører til innsikt og forståelse, og det er rom for fleksibilitet og åpenhet i denne delen av forskningsprosessen.

I kvalitativ forskning spiller fortolkning en stor rolle. Hvordan forskeren fortolker dataene som er samlet inn blir svært viktig, og fortolkningsrammen danner grunnlaget for forskerens forståelse. Hermeneutikk som tradisjon vektlegger betydningen av tolkning i kunnskapsutvikling. Kvalitativ forskning bygger på nettopp denne tradisjonen (Widerberg 2001). Sentralt i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, og disse forutsetningene blir ofte kalt forforståelse. Gilje og Grimen (1993) trekker fram tre komponenter i forforståelse som de anser som de mest grunnleggende; språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Det er viktig at forskeren er seg bevisst egne verdier, oppfatninger, erfaringer og kompetanse som grunnlag for egen forforståelse, slik at forskeren kan være åpen for at intervjuobjektene har en annen forforståelse enn en selv. I denne oppgaven vil forforståelsen være knyttet til hvordan lærere forstår begrepene aggresjon og proaktiv aggresjon, kjennskap til og bruk av Respektprogrammet, og ikke minst hva de har tilegnet seg av kunnskap for å være rustet til å forebygge og håndterer proaktiv aggresjon.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

Det er spesielt tre etiske retningslinjer for forskning på mennesker som vektlegges av Kvale (1997); det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Jeg har helt fra starten av undersøkelsen min vært opptatt av å være bevisst på å overholde etiske retningslinjer, og legge til rette for full anonymitet av dataene som innhentes slik at informantene kan være trygge på at det ikke vil være mulig å identifisere skole, lærere eller

elever. Når det gjelder informert samtykke, mottok informantene informasjon om dette i informasjonsskrivet til skolene, og de informantene som meldte seg til intervju fikk mulighet til å underskrive en samtykkeerklæring. Informantene skal vite hva de samtykker til, og de ble gitt informasjon om at de kan trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt frem til masteroppgaven er ferdig, uten å oppgi en grunn. I informasjonsskrivet ble det også opplyst om anonymitet og konfidensialitet, og konsekvensene av dette. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informantene i oppgaven, og alle dataene som blir hentet inn, og lydopptak fra intervjuene, blir slettet når masteroppgaven er levert.

Gall, Gall og Borg (2003), mener det finnes 5 grunnleggende etiske prinsipper når det gjelder etikk rundt forskning:

- 1) Velgjørenhet og ikke skadelighet.
- 2) Trofasthet og ansvarlighet
- 3) Integritet
- 4) Rettferdighet
- 5) Respekt for menneskers rettigheter og verdier

I kvalitativ forskning blir etiske spørsmål og dilemmaer flere og vanskeligere enn i kvantitativ forskning. Etikk må være bevisst tilstede gjennom hele forskningsprosessen, og det er behov for klare og tydelige etiske retningslinjer (Widerberg 2001).

3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

3.4.1 Troverdighet, bekreftbarhet, overførbarhet

Thagaard (2002) argumenterer for å benytte andre begreper enn reliabilitet og validitet innenfor kvalitativ forskning. Han viser til at begrepene reliabilitet og validitet er utviklet med bakgrunn i kvantitativ forskning, og dermed ikke uten videre kan tas i bruk innen kvalitativ forskning. Thagaard (2002) erstatter begrepet reliabilitet med troverdighet, og legger i dette begrepet at forskningen er gjennomført slik at leseren får tillitt til at forskningen er utført på en troverdig og etisk forsvarlig måte. Validitet erstattes av bekreftbarhet, og knyttes til vurderingene av grunnlaget som ligger til grunn for forskningen. Det mer tradisjonelle begrepet generaliserbarhet blir erstattet med overførbarhet, som dreier seg om den forståelsen som er knyttet til et forskningsprosjekt kan overføres og være relevant i andre sammenhenger.

Til tross for kritikken mot de tradisjonelle begrepene reliabilitet og validitet, er det fortsatt mest vanlig å benytte disse begrepene, også innenfor kvalitativ forskning. De brukes imidlertid på en litt annen måte for å bekrefte gyldigheten av forskningsresultater ved bruk av kvalitativ metode. Videre i oppgaven vil jeg redegjøre nærmere for de mer tradisjonelle begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet og knytte dem opp mot forskningsprosjektet mitt.

3.4.2 Reliabilitet

Silverman (2001) sier at reliabilitet er graden av hensyn til hvordan empiriske hendelser blir knyttet til forskning på ulike tidspunkt av forskjellige forskere, eller av den samme forskeren ved ulike anledninger. Måler forskningsinstrumentet det som skal måles? Gir dette et bilde av virkeligheten slik den er? Dersom kategoriene som brukes for analyse anvendes av flere forskere, bidrar det også til å styrke studies reliabilitet. Robson (2002) sier at reliabilitet er stabiliteten eller konsekvensen av det som vi måler noe med.

Reliabilitet er komplisert i det kvalitative forskningsintervju, fordi den enkelte intervjuer alltid vil påvirke selve intervjusituasjonen. Et formelt, relativt strukturert intervju med åpne spørsmål i tillegg er brukt. Det vil variere fra intervju til intervju hva som fanges opp som viktig og interessant å spørre mer om, og som blir utdypet nærmere av informanten. På bakgrunn av dette vil det bli umulig for en annen intervjuer å få et likt intervju ved bruk av samme intervjuguide som den som er brukt her. Intervjueren ville heller ikke klare å gjennomføre intervjuene å få eksakt de samme svarene en gang til. Forsker og informant utgjør en relasjon som påvirker hverandre gjensidig, og informantene vil kunne svare litt annerledes på de samme spørsmålene på et annet tidspunkt i en annen relasjon.

3.4.3 Validitet

Validitet er den gyldighet de dataene som jeg ved hjelp av intervjuene har hentet inn, har i forhold til mine problemstillinger (Lincoln & Guba 1985).

Kvale (1997), sier at validitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Han legger vekt på at verifiseringsarbeidet ikke bare er et avgrenset stadium av undersøkelsen, men bør være en del av hele forskningsprosessen.

Kvale (1997), skriver også at i følge positivistiske tilnærminger begrenses den vitenskapelige validitet seg til målinger: ”Måler du det du tror du måler?” Noen vil da hevde at den

kvalitative forskningen er ugyldig dersom den ikke kan resultere i tall. I en bredere definisjon har validitet i kvalitativ forskning å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Med andre ord i hvilken grad den faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om.

Validitet berører alle de syv stadiene i en intervjuundersøkelse som er beskrevet nærmere tidligere i oppgaven; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Ved å gå gjennom hver enkelt av fasene i forskningsprosessen med et kritisk blikk, vil det være mulig å si noe om den interne gyldigheten av prosjektet. Når det gjelder tematisering, er undersøkelsens gyldighet avhengig av hvor solide studienes teoretiske antakelser på forhånd er. I tillegg betyr det mye hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er. Under punktet om planlegging er gyldigheten av kunnskapen som produseres avhengig av undersøkelsesoppleggets kvalitet, samt av metodene som benyttes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er til nytte for mennesket og minimalisere skadelige konsekvenser. I selve intervjusituasjonen har validitet med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet å gjøre. Når en transkriberer, får valg av språklig stil en betydning. Overføringen fra skriftlig til muntlig form må ha en gyldig overføring. I analyseprosessen må en ta hensyn til hvorvidt spørsmålene som stilles i intervjuteksten er gyldige og tolkningene er logiske. Når det gjelder validering er dette en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante, gjennomføring av valideringsprosedyrene, og avgjørelsen om hva som er egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet. Til slutt handler det om hvorvidt rapporteringen gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien, og leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene (Kvale 1997).

For å sjekke validiteten av denne oppgaven er det nødvendig å se på hvorvidt forskningsspørsmålet er besvart; *“Hvordan forebygger og håndterer lærere i Respektskoler proaktiv aggresjon hos elever?”* Resultatene fra undersøkelsen, den målingen som er gjort, har gitt svar på dette forskningsspørsmålet. Validiteten synes dermed å være grei, selv om det kunne ha blitt gjort langt mer for å styrke både validiteten og reliabiliteten dersom rammene for oppgaven hadde vært av et annet omfang. Dersom den målingen som er gjort for å finne svar på dette forskningsspørsmålet hadde blitt gjort om igjen av enten samme forsker eller en annen forsker, er det ikke sikkert at svarene hadde blitt de samme. Alle forskere har sin egen forforståelse, og vil foreta sin egen tolkning. I tillegg spiller den relasjonen som oppstår mellom intervjuer og informant under selve intervjuet mye for hvilke svar som blir gitt, og

under andre forhold i en senere setting er det ikke gitt at svarene ville være de samme. Mest sannsynlig ville de avvike noe fra den andre settingen. I en forskningsstudie sier reliabilitet noe om hvorvidt gjentatte målinger vil gi samme resultat i forhold til det som måles. Dette er viktig fordi det beskriver hvor pålitelig dataene er. Det skal være mulighet for å foreta etterkontroll og komme med kritikk både av innhentede data, og av metodevalg (Kirk & Miller 1986)

Det ser ut til at informantene har svart ærlig på forskningsspørsmålene, og spørsmålene i intervjuguiden virker relevante ut fra den teorien som er lagt til grunn for problemstillingen. Det har i oppgaven vært viktig å knytte forskningsspørsmål, teori og intervjuguide sammen, og det er med å øke sannsynligheten for at resultatene faktisk vil svare på oppgavens forskningsspørsmål, hvilket er vist i denne oppgaven. Det er med å øke oppgavens validitet.

Kriteriene for informantene var at de hadde jobb som lærer og at de var ansatt ved en Respektskole, og hadde erfaring med proaktiv aggresjon hos elever. 5 informanter som tilfredsstilte disse kriteriene sa seg villig til å la seg intervju. Det er ikke noe av det informantene har svart som tilsier at svarene deres ikke er til å stole på, og at de skulle ha pyntet på svarene for å fremstille seg selv som bedre enn det de er. Alle informantene satte ord på hvilke utfordringer de står overfor knyttet til å forebygge og håndtere proaktiv aggresjon.

I studien min har jeg valgt å intervju 5 lærere fra 3 ulike skoler. For en kvalitativ studie er rundt 5 informanter tilstrekkelig for at studien skal kunne regnes som valid. Det er viktigere at de informantene som deltar bidrar med innholdsrike og betydningsfulle data enn at informantene er mange. Jeg har valgt å intervju lærere fra ulike skoler, dette med tanke på å ha et lite sammenligningsgrunnlag. Det blir interessant å se hvorvidt det eksisterer en felles opplevelse blant lærerne for hvordan de forebygger og håndterer proaktiv aggresjon. Det er også spennende å se hvilken betydning lærerne tillegger det faktum at de er ansatt ved Respektskoler, og hvordan det er med å legger føringer for deres håndtering av proaktiv aggresjon.

3.4.4 Generaliserbarhet

Robson (2002) skriver at generaliserbarhet viser til om hensikten med funnene i forskningen kan gjelde for flere enn de som deltok i studien. Det vil si at forskningsresultatene kan gjøres gjeldende i andre kontekster, situasjoner eller tider, eller også for andre som ikke er direkte involvert i studien. Generaliseringen viser i hvilken grad forskningen er troverdig eller ikke

(Denzin og Lincoln, 1994). Troverdighet tar i følge Collins (2002) utgangspunkt i hvorvidt forskeren har gjort en grundig, ærlig og gjennomført jobb.

I tillegg vektlegges det om forskeren har prøvd å utforske, forklare og beskrive på en åpen og upartisk måte. Gode intensjoner og ærlighet er allikevel ingen garanti for troverdige funn. I forhold til eget forskningsprosjekt er det gjennomført med de beste intensjoner, og det er lagt ned mye arbeid for å gjøre det best mulig. Prosjektet er imidlertid alt for lite i omfang til at det er mulig å generalisere for å gi funnene en ekstern gyldighet. Til tross for dette har prosjektet en verdi, og vil kunne være et bidrag til å sette fokus på proaktiv aggresjon hos elever.

Interesserte som ønsker å lære mer om læreres forebygging og håndtering av proaktiv aggresjon hos elever vil finne en nytteverdi i oppgaven.

3.5 Feilkilder

Det er viktig å være klar over feilkilder i et kvalitativt forskningsprosjekt. Feilkilder står i nær sammenheng med reliabilitet og validitet. Intervjusituasjonen er spesielt sårbar overfor feilkilder. Robson(2002) har satt opp 5 punkter som gjelder feilkilder i et kvalitativt forskningsintervju:

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

Det at intervjuer under intervjuet klarer å beholde rollen som en god lytter anses å være viktig. Forskeren kan komme til å prege intervjuene med sin forforståelse, og det kan igjen påvirke svarene fra respondentene. I den type forskningsintervju som er valgt, er det åpnet for å stille videre spørsmål, her finnes det en mulighet for at intervjueren kan påvirke intervjuet i bestemte retninger.

Selve registreringen av data kan utgjøre en risiko for feilkilder. Under gjennomføringen av intervjuene i forbindelse med masteroppgaven var det helt nødvendig å benytte lydopptaker. Lydopptakene fra intervjuene sikrer at forskeren får med seg alt det informantene har sagt ord for ord, og er grunnlaget for transkriberingen av dataene. Prosessen med å klargjøre data for analyse er svært viktig, og nøyaktighet i transkriberingen er en viktig validitetskomponent. Dersom det foretas unøyaktigheter i transkriberingsprosessen er det en fare for feilkilde ved at viktig informasjon går tapt i overgangen fra lydopptak til skriftlig tekst.

Når det gjelder analysen av dataene er det viktig å prøve å se funnene objektivt og videreformidle det informantene forteller. Det skal ikke legges vekt på egne meninger og synspunkter, og forsker må av den grunn være bevisst sin egen forforståelse og gjøre kritiske vurderinger underveis.

Oppgaven har et lite utvalg som består av 5 informanter. Det er foretatt individuelle dybdeintervjuer av alle informantene. Det kom frem mye interessant om hvordan lærerne forebygger og håndterer proaktiv aggresjon, og som det ikke er usannsynlig gjelder for flere lærere som arbeider ved en Respektskole. På bakgrunn av dette kunne det være fristende å generalisere, men ettersom utvalget ikke er representativt ville det være en betydelig feil å generalisere funnene.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA

I dette kapitlet drøftes hovedmomentene innen forskningstemaene i intervjuundersøkelsen. Denne drøftingen blir gjort i lys av anvendt teori fra kapittel 2. I denne delen av oppgaven er fokus også rettet mot problemstillingen;

Hvordan lærere i Respektskoler forebygger og håndterer proaktiv aggresjon hos elever?

Aktuelle spørsmål knyttet opp mot problemstillingen blir belyst under de 5 ulike temaene:

1. **Kunnskap om aggresjon.** Har lærerne tilstrekkelig kunnskap til å kunne forebygge og håndtere proaktiv aggresjon?
2. **Respektprogrammet** I hvilken grad opplever lærerne at grunnprinsippene følges og fungerer ved skolen? Hvilken effekt ser lærerne av programmet for sin egen del som klasseledere, og for elevene og deres læringsmiljø?

3. **Håndtering av proaktiv aggresjon hos elever** Hvilke tiltak blir iverksatt, og hvordan fungerer de i praksis? Er det tilstrekkelig grad av intersubjektivitet blant lærerne, og opplever de at de har støtte fra kollegaer og ledelsen?
4. **Klasseledelse** Hvordan er autoritativ klasseledelse sentralt i forebygging og håndtering av proaktiv aggresjon?
5. **Hjem – skole samarbeid** Lykkes lærerne i å etablere et gjensidig godt samarbeid? Hvordan klarer de å samarbeide med foreldrene til elevene som viser atferd i form av proaktiv aggresjon? Hvilken betydning har hjem – skole samarbeid for etablering av godt læringsmiljø?

4.1 Kunnskap om aggresjon

Det første forskningstemaet har fokus på informantenes kunnskap om aggresjon. Spørsmålene under dette temaet har som formål å få fram hvordan lærerne selv definerer aggresjonsbegrepet og hva de legger i proaktiv aggresjon, og i hvilken grad deres definisjon samsvarer med internasjonalt anerkjente definisjoner. Dette er av interesse fordi hvorvidt lærerne har tilstrekkelig oppdatert, teoretisk kunnskap vil ha betydning for deres mulighet til å kunne forebygge og håndtere proaktiv aggresjon.

I tillegg var det viktig å sikre at vi hadde fokus på samme målgruppe, og det ble derfor gitt en definisjon på proaktiv aggresjon i etterkant av lærernes definisjon dersom det var usikkerhet knyttet til innholdet i definisjonen. Felles forståelse er viktig for å være sikker på at intervjuer og informantene snakker om samme «problemet». Det er av betydning både i selve intervjusituasjonen, men også i forhold til å sikre at dataene kan brukes til å svare på oppgavens problemstilling knyttet til læreres forebygging og håndtering av proaktiv aggresjon hos elever. Det er viktig at lærere som omgås elever med aggresjonsproblematikk har en helt klar oppfatning av hva de legger i begrepet aggresjon. Det er nettopp den felles forståelsen blant lærerne som danner grunnlaget for handling i møte med elever med aggresjonsproblematikk (Berkowitz, 1993).

4.1.1 Definisjon av aggresjonsbegrepet

Til tross for at de hadde kjennskap til begrepene og opplevde at de hadde en felles teoretisk kunnskap knyttet til blant annet aggresjon var det ingen av informantene som husket ordlyden eller hele innholdet i noen kjente definisjoner på aggresjon.

«aggresjon ja, det er vel en slags type negativ atferd(..), atferd som er rettet mot andre individ».(Respondent 3)

Her er respondenten inne på at det er en negativ atferd, som er rettet mot et annet individ. Dette stemmer overens med mer kjente definisjoner på aggresjon, men fremdeles mangler sentrale element for at definisjonen skal være fullgod. Ingen av respondentene har med at handlingene er utført med en intensjon om å skade eller volde smerte hos et annet individ. Dette til tross for at intensjonen bak handlingene er et viktig aspekt ved definisjon på aggresjon jmf. Aronson(2002) og Anderson & Bushman(2002?)

«aggresjon, da tenker jeg jo en atferd som er utagerende, som kan gjerne være litt truende. Ja sinne tenker jeg jo med en gang når jeg hører aggresjon, ja så ligger det jo enda mer ting bak da i forhold til frykt da sikkert». (Respondent 1)

«Aggresjon, da ville jeg sagt sinne som er rettet mot en person eller en ting, og utløst av en person eller ting, urettferdighet for eksempel» (Respondent 5)

Flere av respondentene forbandt aggresjon med sinne, og en utagerende, truende og negativ atferd. Emosjoner som sinne og frykt kobles også opp mot aggresjon. Det ser ikke ut til at noen av respondentene er bevisste på å skille mellom emosjoner som utløsere eller triggere, og aggresjon som selve den bevisste negative handlingen som setter offeret i en avmaktsposisjon og utøveren i en maktposisjon.

Det kan se ut til at de fleste først og fremst forbinder mer typisk reaktiv atferd med aggresjon, som er knyttet opp til frustrasjon – aggresjons modellen (Dodge,1991). Typisk for reaktiv aggresjon er at følelser som frustrasjon og sinne utløser aggresjonen(Roland,2011) Det som skiller proaktiv aggresjon fra reaktiv aggresjon er blant annet følelsene som er involvert. Der er det ikke negative følelser som fører til proaktiv aggresjon, men det er positive følelser involvert i etterkant av de negative handlingene ved at den proaktive oppnår ønsket utbytte i form av tilhørighet og/eller makt. Dette gir følelser som tilfredsstillelse ved å ha oppnådd makt og ved å ha lykkes med å ydmyke offeret. Reaksjoner hos offeret kan utløse en stimulus hos den som utøver aggressiviteten ved at den opplever en slags suksess(Roland og Idsøe, 2001).

«Det er jo ukontrollert sinne(.....). Ja, så jeg vil jo si at det er sinne du ikke har kontroll over. Sinne er jo okey det». (Respondent 2)

Denne respondenten skiller seg litt fra de andre ved å legge vekt på at sinne ikke nødvendigvis trenger være aggresjon, men presiserer at det er sinne du ikke har kontroll over som er aggresjon. Dersom en person ikke har kontroll, er det ikke forenlig med å ha en intensjon om å skade andre. Det synet på aggresjon avviker fra blant annet Aronson (2002) sin definisjon om at aggresjon er en villet negativ handling. På den annen side kan det se ut til

at respondentene tenker på at sinne i seg selv ikke er noe negativt som nødvendigvis går ut over andre enn deg selv. Det er i det øyeblikket at det går ut over andre at det blir definert som aggresjon.

4.1.2 Distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, og lærernes beskrivelse av de ulike aggresjonsformene.

Noen av respondentene gav uttrykk for at de ikke visste helt innholdet i de ulike begrepene, men viste til at de hadde hørt begrepene før ved deltakelse på kurs i regi av Senter for atferdsforskning(SAF). Samtlige av respondentene kunne gi eksempler på hvilken atferd hos elevene som kunne plasseres innenfor de ulike aggresjonsformene. Det tyder på at det eksisterer en felles forståelse for hvilken atferd hos elever som representerer reaktiv aggresjon og hvilken atferd som er mer typisk for proaktiv aggresjon. Ingen av respondentene viser imidlertid til teori når de skal beskrive ulikhetene, eller problematiserer at det kan forekomme overlapp av begge formene for aggresjon hos enkelte elever.

«Reaktive det er jo han som du tenker på som den urokråka i klassen, han som farer opp, er gjerne fysisk, og som du tydelig ser har sine ting å jobbe med(...)ja en som du legger merke til i klasserommet rett og slett, og så har du proaktive som er den som trekker trådene gjerne, som er den som styrer mer med blick, som gjerne driver baksnakking, styrer litt, som driver skjult mobbing, som ikke er så lett å legge merke til rett og slett, litt mer typisk jenteproblematikk gjerne, mest kjent som det i hvert fall, som ofte styrer, sjefene i klassen ofte».(Respondent 3)

Respondenten er her inne på enkelte kjennetegn ved atferden til elever med proaktiv aggresjon. Den beskrives i tråd med det som teori sier om at det er en mer utspekulert og skjult aggresjonsform(Dodge, 1991). Viktige virkemidler som tas i bruk er nettopp blick, og psykologisk spill hvor det trekkes i tråder. Det påpekes av respondenten at atferden ikke er så lett å legge merke til, og er her inne på et sentralt punkt ved denne aggresjonsformen. Det er vanskelig og identifisere hvem som står bak de proaktivt aggressive handlingene, og krever mye kunnskap om gruppeprosesser og mekanismer bak aggresjonsformen (E.Roland ,2007; P.Roland 2010). Respondenten gir også uttrykk for at dette gjerne er elever som styrer andre medelever og er sjef i klasserommet. Dette er i overensstemmelse med det teorien sier om at ønsket utbytte av de negative handlingene ofte er makt eller tilhørighet (Roland og Idsøe, 2001). En viktig stimulans er opplevelsen av å ha makt, og at andre opplever avmakt. Ingen av respondentene gir uttrykk for at de er kjent med beskrivelser fra teori om hva som er målet med den type aggresjon. Roland & Idsøe (2001) sier at proaktiv aggresjon er en form for instrumentell aggresjon hvor de negative handlingene er et instrument eller verktøy som

brukes for å oppnå det som er målet med handlingen. Målet er å oppnå tilfredsstillelse i form av makt eller tilhørighet.

«Jeg er ikke så godt kjent med de begrepene sånn, men jeg tenker at det er noen som gjør, har en atferd som liksom med bevisst viten går inn og gjør noe mot andre, eller ting, at det er den proaktive(..)(Respondent 4)

En av respondentene trekker frem at proaktiv aggresjon er en bevisst negativ handling. Dette er i tråd med deler av definisjonen på proaktiv aggresjon som en villet og bevisst handling for å oppnå et gode. Respondenten sier ikke noe om målet for den bevisste handlingen, eller at det er måloppnåelse som er det som utløser, eller setter i gang den aggressive handlingen. Det er målet om å oppnå et gode i form av makt eller tilhørighet som er drivkraften bak instrumentell aggresjon(Aronson,2002)

Flere av respondentene nevner at proaktiv aggresjon er mest kjent som jenteproblematikk, og at det ofte er det de forbinder med denne type atferd. Ingen av respondentene viser til eksempler på at gutter kan være proaktivt aggressive, og hva som kjennetegner målet og drivkraften bak deres negative handlinger. I følge E.Roland og Idsøe (2001) er jenter mer knyttet opp mot tilhørighetsdimensjonen, mens guttene scorer høyest på maktdimensjonen. Ofte forbinder vi denne type problematikk med typisk jenteatferd som baksnakking, utestengning m.m. (Midthassel et .al 2006) Men det er allikevel viktig å være obs på at gutter også kan være proaktivt aggressive. Det kan se ut til at den manglende bevisstheten rundt dette kan virke inn på lærernes evne til å se og håndtere proaktiv aggresjon hos gutter.

Respondenten knytter baksnakking og skjult mobbing til atferd som kjennetegner proaktiv aggresjon. I følge Tove Flack (2010) er baksnakking og ryktespredning ofte starten på skjult mobbing. Særlig utfordring knyttet til å få tak i samspillet mellom elevene ettersom aggresjonen ikke kommer til uttrykk på en dramatisk og iøynefallende måte.

4.1.3 Teoretisk bakgrunnskunnskap

Alle utenom en av respondentene svarer at de ikke har lært om aggresjon og håndtering av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever i lærerutdanningen. Den respondenten som skiller seg ut har annen utdanningsbakgrunn enn lærerutdanning, og har hatt om terapeutisk mestring av aggresjon i grunnutdanningen. Det retter seg mer mot å håndtere utagering som er mer karakteristisk atferd for reaktiv aggresjonsproblematikk(Ogden, 2001.) Det vektlegges av sentrale forskere på aggresjonsfeltet at kunnskap om aggresjon, og

håndtering av denne er helt avgjørende for å sette inn gode tiltak. Det kan føre til uklar håndtering dersom kunnskapen er mangelfull (Berkowitz, 1993). Det er dermed grunn til å stille spørsmål ved hvorfor ikke dette er integrert i grunnutdanningen til lærere. Alle informantene viser til kurs/opplæring i regi av Respektprogrammet og annen type etterutdanning som kilde til kunnskap om aggresjon og håndtering av problematferd. Flere av respondentene viser til forelesninger med ansatte fra SAF hvor de blant annet har blitt gjort kjent med begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, og fått tips om hvordan de kan håndtere blant annet proaktiv aggresjon. Mye tyder på at opplæringen som gjøres fra SAF ifbm implementeringen av Respektprogrammet i skolen er av stor verdi for lærerne med tanke på at opplæringen har bidratt til økt kunnskap om aggresjon, og gjort lærerne bedre i stand til å se og håndtere proaktiv aggresjon.

«ikke den todelingen der (reaktiv og proaktiv aggresjon), ikke i utdanningen, men vi har jo hatt etterutdanning på skolen hvor vi har snakket om det, vært på kurs med Pål Roland og Erling Roland fra SAF, og da har det vært en del snakk om akkurat den type (proaktiv aggresjon) og hvordan vi skal håndtere det» (Respondent 3)

Det blir fremhevet av flere av respondentene at nettopp det at de har vært til stede på samme forelesninger er en styrke og representerer fellesskap og trygghet. Vissheten om at alle har del i samme bakgrunnskunnskap og at det eksisterer en felles forståelse for omsetting av kunnskapen i praksis.

Målet med Respektprogrammet er å redusere atferdsproblemer ved å styrke lærernes kompetanse til å forebygge og håndtere problematferd på individ-, -klasse og skolenivå. Kunnskap formidles til de ansatte ved skolene via kurs og seminarer i regi av ansatte ved Senter for atferdsforskning i løpet av 2 års perioden implementeringen av programmet tar. Et av hovedprinsippene i Respektprogrammet er nettopp konsistens, og et kjennetegn ved de voksne som jobber ved en Respektskole er at det eksisterer en felles forståelse for ulike typer problematferd, og at praksis er lik når det gjelder forståelse og håndtering (Vaaland & Størksen, 2007). Det er gjennomgående tilbakemelding fra alle informantene at det har vært positivt å delta på kurs og opplæring i regi av Respektprogrammet, og en av respondentene legger vekt på det å få frisket opp kunnskap og få ny inspirasjon til å fortsette som en viktig side ved kursingen.

«(..)vi hadde jo han Roland i forbindelse med Respekt. Veldig interessant. Jeg vet ikke om han fortalte meg noe nytt, men en liten bekreftelse, en liten oppfriskning, fornøydlig å høre på sånn at du går løftet ut, klar til å stå på igjen» (Respondent 2).

4.2 Respektprogrammet

I oppgaven har jeg valgt å se på hvordan lærere forebygger og håndterer proaktiv aggresjon, og koble det opp mot Respektprogrammet. Jeg har ønsket å finne ut om lærerne opplever at det å være ansatt ved en Respektskole utgjør en forskjell for dem som lærere og for elevene. Det er interessant i hvilken grad de opplever at de i kollegiet har en felles forståelse og kunnskap i bunn i forhold til denne problematikken som gjør at det oppleves mer håndterbart. Det er også av stor betydning å se på om lærerne oppfatter at det at ting gjennom implementeringen av Respektprogrammet har blitt satt mer i system ved at det er iverksatt tiltak på de ulike nivåene og lagt føringer for hele kollegiet har ført til positive endringer for elevene. Interessant å se hvilke endringer i praksis det har hatt for lærere og elever.

4.2.1 Betydning for lærer at skolen er en Respektskole

Det er gjennomgående positiv respons fra respondentene om betydningen av at skolen er en Respektskole. Det legges spesielt vekt på verdien av å ha felles retningslinjer og en felles forståelse til grunn for arbeidet, som gjør at elevene møtes på samme måte og håndteres likt av lærerne. Nordahl et.al(2005)poengterer viktigheten av at alle lærerne tar ansvar for å håndtere problematferd for å få best mulig resultat.

«...det å ha det felles, det er jo noe av det beste med hele respektprogrammet, hvordan møter du og hvordan gjør vi som lærere når vi møter elevene» (Respondent 1)

Røkenes og Hansen(2002) fremhever betydningen av å ha høy grad av intersubjektivitet. Det vil si at lærerne har en felles forståelse, som omfatter teoretisk kunnskap, informasjon og forståelse av enkeltelever. Høy grad av intersubjektivitet vil bidra til å forebygge aggresjon hos enkeltelever, og sikre at lærerne har mest mulig felles håndtering av problematikken.

«Ja, jeg vil nesten si det så sterkt at jeg ikke kunne jobbet på en skole som ikke har Respektprogrammet for det oppleves utrolig bra. Det og ha felles retningslinjer, felles forståelse for hvordan vi skal forholde oss til ulike typer atferd(..)veldig enkelt egentlig å jobbe en slik plass, ja på mange måter enklere. Vi har kommet en lang vei, merket i begynnelsen hvor strevsomt det var, men når det nesten ligger i ryggmargen så er det veldig bra» (Respondent 1)

Skolen hvor denne respondenten jobber har vært respektskole lengst av de som er med i utvalget. Det fremheves at det har vært gjort en krevende innsats over tid ved skolen, men at det har lønnet seg i form av at det oppleves enklere å utføre jobben som lærer ved en Respektskole når det har «satt seg i ryggmargen». Det at det oppleves enklere å være lærer

synes å henge sammen med opplevelsen av og ikke stå alene, og vite at ledelsen og kollegiet støtter hverandre, og at det er klare regler for håndtering av ulike typer atferd. Vaaland og Størksen(2007)viser til at konsistens er et av prinsippene i Respektprogrammet, og at lærerne ved å være mer samkjørte vil stå sterkere og oppleve støtte i hverandre i møte med utfordrende elevatferd. Ved at elevene vet hva som forventes av dem, og reglene er like og håndteres likt uavhengig av hvem dem voksne er ved skolen, er det stor sjanse for vellykket resultat i form av blant annet mindre problematferd.

Samtlige respondenter legger vekt på at det som de opplever som mest positivt ved å være en Respektskole er at det har ført til at de som lærere har fått utarbeidet felles retningslinjer, følger samme rutiner og regler, har felles konsekvenser, og det eksisterer felles holdning i form av respekt for elevene og hverandre, og felles forståelse for hvordan de skal forebygge og håndtere proaktiv aggresjon. Respondentene peker på at de nå gjør mye felles som klasseledere og det er mer samkjøring ved skolen ved at ting har blitt satt mer i system gjennom Respektprogrammet.

Det trekkes også frem som viktig at elevsynet har endret seg i positiv retning, og ført til større bevisstgjøring blant lærerne rundt hvor viktig det er med respekt for elevene. Resultatet er mer felles holdning blant lærerne overfor elevene.

«det har nok endret synet på..altså..elevsynet..det med respekt for elever, hvor viktig det er(..)det synet på elevene har nok endret mange(lærere) her, og det har vært greit og fått den felles..» (Respondent 1)

«Den betydningen er på to plan, den er både på klassemiljøet, og så er den i forhold til hvordan vi møter elevene, at elevene møter samme holdningen blant oss voksne(..) (Respondent 2)

Her viser respondenten til at det også har ført til bedre klassemiljø, hvilket betyr bedre læringsmiljø for elevene. Mye tyder på at tiltak iverksatt gjennom Respektprogrammet dermed har ført til bedre ivaretagelse av elevenes rettigheter i forhold til godt fysisk og psykososialt miljø i skolen (Opplæringsloven §9a) Faktorer i læringsmiljøet som klasseledelse, gode relasjoner mellom lærere og elever, og elever i mellom er noe av det forskning har trukket frem som viktig for elevenes trivsel og læringsresultater (Nordahl,et.al,2009). Dette er helt i tråd med det som lærerne trekker fram som faktorer det har blitt satt økt fokus på, og gjort en viktig innsats i forhold til å bedre gjennom Respektprogrammet.

En annen av respondentene trekker fram at det er bra at det er felles praksis fordi den enkelte lærer kan opptre sikrere og med større trygghet. Det pekes på at de vet at kollegaene støtter det som er bestemt, og at det gjør det lettere å stå i ting. Teori?

«når det er noe vi har blitt enige om, skal være sånn, så er det lettere å stå i en situasjon eller vite hvordan jeg skal forholde meg til en ting, når jeg vet at kollegaene mine støtter meg i det som er bestemt, og at jeg selv kan opptre som mye sikrere, for jeg vet at slik er det..»
(Respondent 4)

I tillegg trekkes det fram av en respondent at det er enklere å gå inn som vikar når reglene er de samme, og at det oppleves positivt. Mer forutsigbart for elevene, møter de samme reglene og lik håndtering uavhengig av hvem som er lærer, selv når det er vikar inne.

4.2.2 Respekt sin betydning for samarbeid med kollegaer

Flere av informantene legger vekt på godt samarbeid og støtte fra ledelse og kollegaer som positive ringvirkninger av Respektprogrammet. For å øke intersubjektivitet i kollegiet er det nødvendig at det settes av nok tid til at lærerne kan utveksle erfaringer og drøfte utfordringer de står i med kollegaer for å komme frem til felles løsninger (Røkenes og Hansen,).

«Nå har vi jo sånn kollegaveiledning, og det fungerer veldig godt, for der får jeg masse gode tips, det har vært veldig overraskende, og da er du samlet i gruppene, og så får du reflektere over ting og selv kommer du på mange gode tips også når du sitter der, for du får sitte der og ta deg tid sammen med, og da får mange gode tips, så akkurat den der har vært kjempebra, og er noe vi kommer til å fortsette med» (Respondent 3)

Kollegaveiledning trekkes frem av flere respondenter, som noe som fungerer og som er et godt forum hvor lærerne får møtes og reflektere sammen. Lærerne har alle samme deltatt på forelesninger i regi av Respektprogrammet, og dette danner et felles ståsted. På bakgrunn av dette, kommer lærerne sammen og diskuterer hvordan de går frem og hvordan de løser ulike utfordringer. Det pekes på av flere av respondentene at det oppleves svært positivt å ha tid og rom til å reflektere sammen med kollegaer, til å dele bekymring rundt elever og komme til enighet om hvordan de skal gå frem for å håndtere problematikken. Kollegaveiledning er en del av Respektprogrammet som skal sikre at lærerne får faste møtepunkter hvor de blir gitt anledning til å gi og få veiledning av hverandre (Vaaland og Størksen, 2007). Det er helt nødvendig at det settes av nok tid til dialog med kollegaer og egne erfaringer for å øke intersubjektiviteten i kollegiet. Drøfting av problemstillinger og deling av erfaring i fellesskap vil kunne bidra til økt mestringsfølelse og at lærerne får nødvendig støtte til å stå i utfordringer med aggressive elever over tid (Røkenes og Hansen, 2006).

4.2.3 Viktigste kunnskap/endring i praksis Respektprogrammet har ført til for lærerne

En av informantene uttrykker skepsis til om Respektprogrammet fører til endringer for lærerne. Hun viser til at lærere som ikke håndterer elevene på en ok måte før Respekt ikke nødvendigvis håndterer elevene bedre etter Respekt. Informanten peker på at hvorvidt du håndterer en elev med proaktiv aggresjon er personavhengig. Hun viser til at Respektprogrammet ikke har ført til endringer i praksis for hennes egen del, og det forklarer hun med at hun håndterte elever med aggresjonsproblematikk ok før også. Forskjellen er at hun nå er tryggere på at det hun gjør er riktig, har fått en bekreftelse på det, og kan si når hun har gjort en feil.

«Det er jo det at vi på en måte skal prøve å være mest mulig like, klart vi er jo ikke like, men vi støtter hverandre, det er jo veldig sånn personavhengig føler jeg, i forhold til i møte med proaktiv elev, hvordan du er som person og lærer, og om et respektprogram komme så tror jo ikke jeg at du som lærer klarer å håndtere det så mye bedre(..)» (Respondent 4)

Dette representerer et noe pessimistisk syn på læreres evne til å endre seg som følge av at de får økt kunnskap om proaktiv aggresjon, og hjelp til hvordan de kan håndtere dette på en god måte. Berkowitz (1971) er tydelig på at kunnskap om aggresjon er nødvendig for å kunne håndtere aggressiv atferd. Respondenten peker imidlertid på noe viktig, nemlig at Respektprogrammet i seg selv ikke fører til en bedre håndtering av elevene sånn uten videre. Det avhenger først og fremst av at den enkelte lærer er bevisst på å ta i bruk den nye kunnskapen, og endre egen praksis i forhold til blant annet utøvelse av klasseleder rollen ved behov. Videre er det avgjørende at det som nevnt tidligere er høy grad av intersubjektivitet, og at alle lærerne står sammen og støtter hverandre, samt at det er en tydelig og støttende leder ved skolen som klarer å motivere lærerne til å la seg engasjere og investere krefter og tid i å ta i bruk Respektprogrammet.

En annen respondent setter ord på at han har blitt mye mer bevisst voksenrollen, planlegger i større grad og tenker mer over hvordan han skal håndtere situasjonen.

«(..)klasselederoppgaven som har blitt best, utviklet meg mest på, har vært viktigst tror jeg»
(Respondent 3)

Kvaliteten på klasseledelse i skolen er av stor betydning for elevenes trivsel og læringsutbytte. Det er en direkte sammenheng mellom god klasseledelse og fravær av mobbing. Lærere som lykkes med å finne den rette balansen mellom kontroll og relasjon i autoritativ klasseledelse

representerer den ledertypen som har vist seg å være mest effektiv for å forebygge og redusere problematferd.

4.2.4 Respektprogrammet sin betydning for elevene

Respondentene gir uttrykk for at innføringen av Respektprogrammet ved skolen har ført til større bevissthet og samkjøring rundt forståelse og håndtering av elevene, og at det igjen har hatt en effekt i form av at elevene opplever en større trygghet og forutsigbarhet. Elevene vet hvilke regler som gjelder, og de vet at lærerne står sammen og har felles regler og holdninger. Det trekkes også frem av flere respondenter at alle elevene blir sett hver dag, og at det utgjør en viktig forskjell for elevene. Et eksempel som trekkes frem er at lærer tar elevene i hånda og ønsker dem velkommen hver dag som en del av vanlig praksis ved skolen. Respondentene gir uttrykk for stor bevissthet rundt viktigheten av å bygge relasjoner ved å vise oppriktig interesse for eleven, vite hva de er opptatt av, gi positiv oppmerksomhet, og spørre de hvordan de har det.

«Jeg tror de opplever i mye større grad at vi ser de og hører de, og den tryggheten, de vet hva jeg har lov til og hva jeg ikke har lov til. Det tror jeg de har merket»

(Respondent 1)

«Kjempemye! Alle blir sett, dagen starter med å bli sett. Felles holdninger, ikke felles reaksjoner, det vil vi aldri få. Alle vet hva felles mål er».

(Respondent 2)

Det respondentene synes å gi uttrykk for er at elevene merker at lærerne er mer tydelige og støttende overfor elevene, og at elevene vet hvordan lærer vil møte dem uavhengig av hvilken lærer de har å gjøre med. Lærerne klarer i større grad å kombinere det å ha klare regler og være en tydelig leder, med å bygge relasjoner og se den enkelte elev. Autoritativ klasseledelse er et av grunnprinsippene i Respektprogrammet, og baserer seg på forskning av hvilken type klasseledelse som forebygger ulike former for uønsket atferd og fremmer positiv atferd. Kombinasjonen av å bygge relasjoner ved å gi oppmerksomhet og støtte til elevene, samtidig som lærerne har kontroll ved å vise at de har vilje og evne til å håndtere negativ atferd.

(Valand og Størksen)

«(..)den siste trivselsundersøkelsen viste seg å være veldig bra, så kanskje det har hatt en effekt allikevel, på mobbing, i hvert fall viser den det, så ja» (Respondent 3)

En av respondentene peker på resultatet av den siste trivselsundersøkelsen, og setter det bra resultatet på denne i mulig sammenheng med at Respektprogrammet har hatt effekt i form av at det er mindre mobbing blant elevene. Sett på bakgrunn av den sterke sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbeatferd (Roland og Idsøe, 2001) er det sannsynlig at riktige tiltak og god håndtering av proaktiv aggresjon vil ha positiv innvirkning på klasse miljø og trivsel. Flere av respondentene fremhever også betydningen av at elevene blir møtt med respekt. Det er økt fokus blant lærerne på det med å ha respekt for elevene, samt at elevene skal ha respekt for hverandre og for lærerne. En av respondentene er imidlertid usikker på om elevene klarer å etterkomme det å ha respekt for hverandre når det kommer til praksis, til tross for at de snakker mye om det i teorien.

«(..)elevene føler at de blir møtt med respekt, det tror jeg er veldig positivt» (Respondent 5)

Vaaland og Størksen(2007) skriver at respekt er en viktig verdi i alle demokratiske samfunn, og i skolen vil det å ha gjensidig respekt for hverandre skape verdighet, og bidra til å påvirke læring og trivsel hos elevene positivt. Det legges vekt på at de voksne skal være gode rollemodeller, og at den viktigste måten å vise elevene respekt på er ved å være autoritative voksne.

4.3 Håndtering av proaktiv aggresjon hos elever

Respondentene ble gjort kjent med definisjon på proaktiv aggresjon av intervjuer, der det var tvil om respondenten hadde et klart bilde av hva det er, og for å sikre at vi snakket om samme problem og elever.

4.3.1 Avdekking av proaktiv aggresjon

«Det du ser etter er jo atferden i klassen, blikkene til de som gjør det, men ikke minst så ser du blikkene fra de andre når de snakker, du ser hvem de ser på når de snakker(..)
(Respondent 3)

Det flere av respondentene svarer på spørsmål om hva de ser etter for å avdekke proaktiv aggresjon er at det ses etter atferd i form av blikk, holdning i klassen, hvem som får mest oppmerksomhet når noen sier noe. En av respondentene sier også at du ser dersom elevene frykter kommentarer fra den kanten, det vil si fra elev som er proaktivt aggressiv.

«du ser at de frykter litt kommentarer og sånn fra den kanten, og det går på stemninger, og hvem det er de ser på(...) holdningen i klassen, og også i friminutt» (Respondent 3)

«Vi spør de daglig hvordan de har det. Vi er veldig bevisst kroppsspråk.» (Respondent 2)

Proaktiv atferd og skjult mobbing kjennetegnes blant annet ved bruk av blikk, kroppsspråk, stemninger (Roland ?) Mye tyder på at respondentene har tatt i bruk den kunnskapen de har fått om proaktiv atferd, og at de er blitt mer bevisst på å følge med på blikk, kroppsspråk, hvem som fanger oppmerksomheten og peker seg ut som «leder» i klassen. Gir mye nyttig informasjon, som gjør at de klarer å avdekke hvem av elevene som styrer og viser denne type atferd. Av stor betydning for håndteringen at de faktisk klarer å fange det opp. Teori(?)

«Prøver jo å følge litt ekstra med, jeg står ofte... greit å følge litt med på avstand, at du får det med deg, for hvis du kommer bort er de ikke dumme nok til å gjøre noe da, så det er jo og en måte å holde kontroll på i friminuttene, men du får ikke dekket overalt der ute(...)» (Respondent 3)

«(..)på en måte så kunne vi jo gjort mer, mye skjer jo ute i friminuttene, og vi har jo mange vakter ute. Men det er vanskelig, det er kjempevanskelig altså.» (Respondent 1)

Respondentene peker på at friminuttene representerer en større utfordring enn klasseromssituasjon når det gjelder å klare å fange opp proaktiv aggresjon og skjult mobbing. Det er dokumentert at mesteparten av mobbingen skjer i friminuttene når elevene oppholder seg i skolegården, gangene eller i klasserommene. (Sullivan et al.2004) Roland (2007) vektlegger betydningen av at lærerne er til stede om morgenen og i friminuttene i god tid og at de er synlige når de har inspeksjon. Det vises til gode erfaringer ved bruk av vester. Det er viktig at elevene opplever at systemet er stabilt, og at det er god voksenkontroll som fungerer som beskyttelse for mobbeutsatte elever. Flere respondenter viser til at de går vakt i friminuttene, småprater med elevene, bruk av gule vester blant annet når de tar i mot elevene i skolegården hver høst, og at de er bevisste på å bruke hverandre til å se litt ekstra etter enkelte elever. Samtidig trekkes det fram at det er veldig vanskelig å få full oversikt, og det pekes på at de proaktivt aggressive elevene ofte har mange rundt seg, og de ser ut til å ha mange venner i friminuttene. Det pekes også på at elevene oppfører seg veldig fint når lærere de kjenner kommer i nærheten av dem.

«(..)på et sosiogram så vil jo gjerne ikke de proaktive komme så godt ut(...). Der de skal velge hemmelig hvem de egentlig har lyst å gå i klasse med, eller for eksempel hvem de liker best å være sammen med på gruppen eller sånt noe, så er det ingen som velger den eleven(proaktivt aggressiv), så det er jo også en måte det går an å oppdage sånt på..» (Respondent 3?)

Flere av respondentene har god erfaring med bruk av sosiogram, og det oppleves at elevene i større grad klarer å være ærlige når de svarer. Her får lærerne nyttig informasjon om hvem i klassen som er proaktivt aggressiv, ved at personer som tilsynelatende ser ut til å ha mange venner, ikke blir valgt av noen når elevene får svare hemmelig overfor lærer om hvem de

helst vil være sammen med. Bruk av sosiogram er i tråd med anbefalte tiltak for å forebygge mobbing (Midthassel, Auestad, Roland, Solli, 2006).

«Det er jo derfor jeg synes de (proaktive) er mer en nøtt å jobbe med, for det er så vanskelig fordi det foregår på så utrolig spekulative måter (...) men for å kunne avsløre den (proaktiv aggresjon) med 28 elever i klassen så må du ha hjelp til observasjon». (Respondent 2)

I tillegg til de verktøyene og tiltakene respondentene nå opplever at de har og som fungerer, rettes det oppmerksomhet mot behov for mer hjelp til observasjon. To av respondentene viser til kurs om observasjon som metode av Tove Flack, og de gir uttrykk for at det er behov for hjelp til å fange opp alt som foregår i det skjulte og sette observasjon mer i system.

«Innblikk» er en metode utviklet for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Her pekes det på nødvendigheten av observasjon av samspill mellom proaktivt aggressiv elev og medelevene. Observasjon som metode må settes mer i system ved skolene, og brukes for å identifisere hvilke elever som styrer og utfører negative aggressive handlinger (Flack, 2010)

En av respondentene gir uttrykk for at de som observerer ikke bør være kontaktlærere, ettersom elevene tar seg sammen med en gang lærer kommer bort i for eksempel friminuttene. Dette er til en viss grad ikke i tråd med det teorien sier om at jo bedre læreren kjenner elevene jo mer klarer de å fange opp av tegn til negativ atferd. Roland (2011) sier at god klasseledelse bidrar til avdekking av proaktiv aggresjon. Dette er basert på at elevene får tillitt til læreren og tør fortelle om ting som foregår. En god klasseleder bruker tid på å bli godt kjent med elevene og det gjør at læreren lettere kan lese tegn hos elevene. Friminuttene trekkes frem som viktig arena hvor vaktene kan fange opp mye nyttig informasjon, spesielt hvis personalet er bevisst og trent i å se etter både den åpne og skjulte mobbingen. I tillegg vises det ulike måter å gjennomføre observasjon på, både direkte og på avstand (Flack, 2010).

4.3.2 Forebygging av proaktiv aggresjon

Godt klassemiljø, bruk av loggbok, autoritativ klasseledelse ved tydelig grensesetting fra lærer og fokus på relasjonsbygging til elevene trekkes frem som eksempler på forebygging av proaktiv aggresjon.

«Igjen så har jeg alltid vært opptatt av godt klassemiljø, det er det vi snakker om når det gjelder forebygging mener jeg da, og det der å være i forkant er jo så viktig... jeg bruker logg, det synes jeg har vært veldig bra. Det der som jeg sa med å bygge på relasjonsaksen, det er jo kjempeviktig, men igjennom loggen får du gjerne nyss i ting, du får gjerne noen signaler»

(Respondent 1)

Autoritativ klasseledelse, som nettopp kombinerer det å være tydelig med å bygge gode relasjoner preget av varme regnes som et overordnet tiltak for å forebygge proaktiv aggresjon (Roland, 2007; Roland,2011)

« (...) vi har og hatt sånn jenteprat, vi sitter i ring og snakker om hva kan vi bli bedre på, litt dette her å se våre skjulte sider, det og oppleves som forebyggende, og så være klare og tydelige, en tydelig lærer er jo kjempeviktig, bli akseptert og dette aksepterer vi ikke, og at det e konsekvenser for det du gjør(...)» (Respondent 1)

Et par av respondentene har god erfaring med bruk av gruppesamtaler hvor det benyttes refleksjon og en del praktiske øvelser hvor elevene får trene opp ulike ferdigheter som er viktige for å øke sosial kompetanse. Det er spesielt jentegrupper som trekkes fram, hvor det har nyttet å trene empati, styrke selvbilde, gjøre dem tøffere til å stå i mot, og være mer bevisst på hva de lar seg styre til å bli med på. Dette har ifølge respondentene hatt positiv effekt på klassemiljøet. Dette samsvarer med forskning som sier at dersom elevene får sosial ferdighetstrening, og økt sosial kompetanse kan det virke forebyggende når det gjelder utvikling av atferdsproblemer (Ogden 2001). Sosial kompetanse blant elevene spiller også en viktig rolle i forhold til godt læringsmiljø (Nordahl,et.al,) I tillegg legges det stor vekt på å ha elevsamtaler jevnlig, hvilket også er et nyttig tiltak i følge Roland (2007; Flack,2010)

«(..)Elevsamtaler. Tett samarbeid med foreldre(..). Når de er eldre bruker jeg loggbok, sosiogram. Hvem tror du er kjekkest? Hvem vil du være venn med...osv Gir mye informasjon.(..) (Respondent 2)

«Elevsamtale har vi jevnlig, det ligger jo og inne som noe vi skal gjøre. Den er kjempeviktig altså.»(Respondent 1)

4.3.3 Håndtering av proaktiv aggresjon

«Det å prøve ta i fra de mest mulig makt, det er jo de andre som bygger opp den, det er jo de andre som gir den makt.» (Respondent 3)

Det å ta i fra den proaktivt aggressive eleven makt, vil si at «utbytte» av de negative handlingene tas bort. Eleven vil ikke lenger oppleve at det er lønnsomt å utføre negative handlinger ovenfor medelever. Dette er i tråd med det Roland sier om å ta bort suksessfaktoren. Det er av stor betydning at lærer lykkes med dette, og slik viser at læreren har kontroll. Det vil kunne påvirke atferden til den enkelte elev som «styrer» gruppen, og det vil kunne påvirke indirekte gjennom at medelevene ser at lærer har kontroll

Et annet viktig poeng som trekkes frem av respondenten er nødvendigheten av å prate med de elevene som står rundt «lederen» i gjengen. Det er de som gir personen makt ved å la seg styre, og skal læreren klare å ta fra eleven maktposisjonen må lærer få de rundt til å forstå at de ikke må være med på negative handlinger og gi personen så mye makt.

«(..)du må for det første ha mer makt i klassen enn den eleven, i tillegg må du prøve å få kontakt med de andre, det er de du må gå inn på, snakke og ta kontakt med, noen av de er mer tilsnakkende enn andre» (Respondent 3)

Teorien viser til viktigheten av at lærere er konsistente når det gjelder håndtering av proaktiv aggresjon. Disse elevene er ofte manipulerende i relasjoner, og får andre elever med på negative handlinger. Manipuleringen kan få gode kår dersom lærerne ikke er konsistente i grensesettingen av elevene som viser denne type atferd. De kan komme til å utøve negative handlinger mot en lærer som forsøker å sette grenser for atferden deres, og utnytte egen maktposisjon til å få grupper av elever til å opponere mot en eller flere lærere. (Roland 2010 :16)

«Jeg begynner ofte med samtalen, kartlegger, spør. Jeg opplever jo hvis du har samtaler dette her med å respektere elevene, si ja jeg hører deg og jeg er interessert i å høre hva du har å si, jeg liker deg. Igjen er du jo inne på denne relasjons – kontrollaksen, jeg liker deg men den handlingen du har gjort det aksepterer vi ikke, det der å få fram det hele veien, det er kjempeviktig og det har jeg erfart»(Respondent 1)

Her er respondenten opptatt av å skille mellom person og handling, og det legges vekt på viktigheten av å bry seg, og vise respekt for den enkelte elev, inkludert de som har gjort noe galt eller dumt. Tydelighet i form av å markere at det eleven har gjort ikke var bra, er ikke lov, men samtidig formidler interesse for personen bak handlingen handler om å balansere relasjons – og kontrollaksen. Her viser respondenten til Nordahl(2005) sin graf over ulike lærertyper som tydelig får frem hvor den autoritative lærer bør befinne seg, ved å kombinere høy grad av kontroll med mye varme i relasjonen til eleven. Den autoritative lederstilen er et grunnleggende prinsipp i Respektprogrammet(Vaaland og Størksen,2007), og blir av fagfeltet sett på som et overordnet tiltak for å forebygge og motvirke proaktiv aggresjon(Roland 2011).

I tillegg til samtalen er respondenten opptatt av at ledelsen kan kobles inn, det benyttes belønning og konsekvenser men utfordringen er å følge opp det som er sagt. Sosiallærer kobles også inn og kan ha samtaler med elevene. Dette oppleves som en hjelp for læreren, ettersom det er vanskelig å klare det alene når de står oppe i mye jenteproblematikk med dronninger og harem.

«(..)hun som egentlig var det verste tilfellet jeg har vært borti til nå, hun måtte jo bytte klasse til 7.klassetrinn rett og slett, og vi tok vekk alle av hennes nærmeste, og det fungerte jo en stund helt til hun begynte å finne seg nye av de andre jentene i klassen(..)(Respondent 3)

Her nevnes et tiltak læreren har brukt i håndteringen av proaktiv aggresjon hos elev. Det var nødvendig å la eleven bytte klassemiljø, fordi de ikke klarte å løse problemet i klassen på annen måte. Det kan synes som om dette var et effektivt tiltak for resten av klassen, men samtidig pekes det på at eleven fortsetter sin atferd i nytt klassemiljø, og at atferden har forverret seg. Her kan det synes som om lærerne ikke har klart å lage nok «støy» for eleven, eller å få eleven til å erfare utbytte som følge av positive handlinger. Forskning viser at proaktiv aggresjon øker med alderen, og at den type karaktertrekk som kjennetegner proaktiv aggresjon predikerer involvering i type kriminalitet som utøver negativ atferd som en del av en gruppe overfor andre (Roland og Idsøe, 2001; Roland, 2011). Det er av denne grunn svært viktig å forebygge og sette inn tiltak for å stoppe og avlære proaktiv aggresjon så tidlig som mulig, i tråd med forskning som viser til betydningen av tidlig intervensjon for å få best mulig effekt av tiltak som iverksettes (Tremblay, 2010).

Så har vi egen plassering i klassen der hun ikke får kontakt, og så er det det at vi hadde egne jentegrupper der de hadde gruppesamtale med sosiallærer på akkurat det som går på det der med gjengmentaliteten, ledere og sånne ting. Det forbedret jo jentemiljøet veldig mye i løpet av det året, på grunn av den ene gangen i uka de var ute og snakke om sånne ting» (Respondent 3)

«Da ble det veldig bra og både få snakt med hun som styrte de andre, at det ikke er greit og oppføre seg sånn og bestemme så mye, og også snakt med de andre at de skal være mer bevisst på egne valg, og ta avgjørelser som de står for. » (Respondent 5)

Her pekes det på effekten av samtale som tiltak og verktøy for å få til endring (Flack, 2010). Det er viktig å konfrontere den som styrer og har makt over de andre. Vise at atferden slås ned på, ikke la vedkommende komme unna med den negative atferden, lage mest mulig støy slik at det blir ubehagelig for eleven. I tillegg er det viktig å bevisstgjøre «medløperne» rundt eleven som styrer. La de forstå at det er like alvorlig å være med på negative handlinger som å stå bak og ta initiativ. Oppfordre elevene til å protestere, stå i mot presset fra «leder» til å bli med på ting de vet ikke er bra, være sterke og ta egne valg.

4.3.4 Konkrete eksempler på tiltak/håndtering som har fungert

«Jeg hadde samtaler, jeg var på det, og jeg arresterte hvert minste blink hun hadde, kroppsspråk, jeg var på henne hele veien, ” ja ja eg ska slutta eg vett’kje at eg gjørr det”, det er jo det de sier. Det som hjalp der, det var å bruke de andre, gå på de andre, hva finner dere dere i» (Respondent 2)

Roland (2011) og Aronson (2007) kaller de proaktivt aggressive elevene sine forsøk på å bortforklare og rettferdiggjøre atferden sin for legitimeringsprosesser. Her er det viktig at læreren er klar over disse prosessene, og klarer å identifisere dem. Først da kan læreren klare å ansvarliggjøre og realitetsorientere eleven. Læreren må her være sikker på seg selv og det som er observert av negative handlinger, og til tross for gode forsøk fra eleven i å lure læreren til å tro på forklaringene deres, allikevel holde fast på det læreren har observert. Dersom eleven med proaktiv aggresjon erfarer dette flere ganger, og av flere lærere, at det ikke lønner seg å komme med bortforklaringer, og at atferden blir slått ned på og får konsekvenser, vil det ta bort elevens opplevelse av suksess. Roland (2011) påpeker hvordan lærernes håndtering av legitimeringsprosessene på en god og konsistent måte, kan bidra til å redusere «suksessfaktoren». Det er nettopp budskapet om at negative handlinger ikke lønner seg det er ønskelig og nå frem med overfor eleven, slik at de aggressive handlingene kan avta. Viktig at det overfor elevene blir gjort forsøk på å forsterke positive handlinger, og la eleven erfare at gode handlinger lønner seg og kan føre til et ønsket «utbytte» for eleven.

Altså å dryppe på de, dere to går i sammen dere to, ikke finn dere i det, syns dere det er greit? Det hadde virkning, ikke på en dag, ikke over natta(...)det tok tid, det tok mer enn tid, jeg tror jeg holdt på i 6 – 9 mnd. Før jeg fikk det gjengs til å stå i mot og da var hun ikke mer i den gruppen, da fortsatte hun til neste gruppe» (Respondent 2)

Her ser vi at respondenten gjør en betydelig innsats for å få slutt på proaktiv aggresjon ved å investere mye tid og være veldig konsekvent ved å slå ned på uakseptabel atferd. Videre fremhever respondenten viktigheten av å gå på de rundt, som i litteraturen kalles «medløperne». Viser at det har effekt å prate med gruppen rundt den proaktivt aggressive eleven, for å få de til å trekke seg unna og la være å la seg styre. Flere av respondentene var inne på viktigheten av å gå på «medløperne». Ved å påvirke elevene rundt den som styrer kan lærer indirekte påvirke «lederen» i gruppen. Roland (2007) forklarer dette med den sosiale strukturen som oppstår i en klasse, og ved å være oppmerksom på elevkollektivet, kan læreren dra nytte av å både påvirke elevene direkte, men også indirekte ved å henvende seg til andre.

«Du må prøve å få til det at de andre er bevisst på hva det er som egentlig skjer og at den eleven er klar over at vi får med oss ting, så det må nesten jobbes generelt med miljøet i klassen og sånn noen ting, ja jevnlig fokus på det rett og slett» (Respondent 3)

«De vet jeg ser de. Må dele, ikke bestemme alt, stille seg bakerst i køen.» (Respondent 2)

Respondentene legger vekt på at det er viktig at eleven med proaktiv aggressiv atferd vet at læreren er bevisst på dette og ser dem, og at det gripes inn overfor uakseptabel atferd.

Respondent 2 er veldig opptatt av verdien av forebygging mens ungene er små. Hun ser personligheter på 3.trinn som har tendens til proaktiv aggresjon, og som må følges nøye med for å forhindre negativ utvikling. Det pekes på at det ikke går an å forandre personligheter, men at det er viktig å si ifra om det en ser, og ikke la de slippe unna med å styre over andre. Roland(2007) peker på at det tidlig går an å se sikre tegn på at barn vil utvikle atferdsvansker. Forebygging når det gjelder proaktiv aggresjon kan være og blant annet stimulere til inkluderende atferd, og la dem erfare tydelige og omsorgsfulle voksne som ikke lar dem overta autoriteten overfor de voksne.

4.3.5 Hva er mest utfordrende/trengs det mer kunnskap om

Det var noe delte oppfatninger blant informantene om hva som oppleves som mest utfordrende i forhold til proaktiv aggresjon, og hva det trengs mer kunnskap om. Alle med unntak av en respondent peker på at det er vanskelig å oppdage proaktiv aggresjon, og at det tar lang tid for å bli sikker på at det er det de ser, slik at de kan ta tak i det.

«Å oppdage det. Det er det som er vanskelig. Hva er det? For eksempel blikk 7 ganger mot den samme. Måten de svarer på, skal gå noen runder tett på for å se hva det er. Må være så bevisst på at det foregår noe for å oppdage det. Da er det gått for langt.(...)»

(Respondent 2)

En av respondentene skiller seg ut ved å si at det er enkelt å oppdage, men vedkommende skiller mellom det som skjer inne i klasserommet og det som skjer i friminuttene og utenfor skolen. Han viser til at det er enklere å avdekke, ha kontroll og overblikk, samt sette inn tiltak for å håndtere dette i klasseromssituasjon. Friminuttene oppleves som mer uoversiktlige, og det er vanskeligere å fange opp hva som skjer. Flere av respondenter sier noe om at det er spesielt vanskelig å ha full oversikt og få med seg alt som skjer ute i friminuttene, og noen etterlyser hjelp til observasjon. I tillegg er det flere som påpeker at det er vanskelig med det som har skjedd hjemme og på fritiden, og som elevene bringer med seg inn i skolen. En av respondentene sier at regelen er at de tingene skal ordnes opp utenfor skolen, samtidig som de blir en del av det ettersom skolen er en del av helheten for barna.

«Facebook, alt som foregår der, eller MSN(..) Hadde foreldrene visst hvilken språkbruk, og hva som foregår der! De proaktive er aktive der, og avstanden til de andre gjør det enklere å mobbe (.).» (Respondent 2)

«(..)hvordan gjør en det når du tar med deg ting på skolen som har skjedd hjemme(..) i klasseromssituasjon da føler jeg stort sett at vi klarer å håndtere det(..) så det er det som skjer utenom som er det vanskeligste, så det er det vi trenger å trene oss på tror jeg»

(Respondent 3)

«Det er friminuttene og det som skjer der ute, det som skjer bak ryggen, det som skjer hjemme, internett osv., det er det som er vanskeligst å takle, du kan ikke helt følge etter personen, og spesielt når du ikke har foreldrene på lag heller, så blir det vanskelig» (Respondent 3)

Her trekker respondenten fram et annet område som er viktig for å lykkes med å forebygge og håndtere atferden; det å ha et godt samarbeid med foreldrene. Når ikke samarbeidet fungerer, og foreldrene ikke deler forståelsen av problemet som det er viktig å sette inn tiltak i forhold til, så blir det svært utfordrende for lærer å håndtere dette på en effektiv og virkningsfull måte.

«Det er det der skjulte(..)det er straks vanskeligere ja, det er det, når det er noe udefinerbart, da er det viktig med observasjon altså(..) Du må virkelig bort å høre de små tingene, se på kroppsspråket og alt det der(..)» (Respondent 1)

En av respondentene påpeker at det mangler verktøy i å håndtere proaktiv aggresjon. Det er en utfordring for lærerne å observere elevene og få tak hvem og hva den proaktivt aggressive gjør. Det er ønskelig å gripe fatt i dette med behovet for å observere elevene mer, og få satt det mer i system. Foreløpig ikke satt inn egne tiltak i forhold til dette ved skolen. Det er også andre respondenter som er opptatt av at det er nødvendig med mer hjelp til observasjon, og at det er vanskelig å klare dette selv alene med en stor klasse.

4.4 Klasseledelse

4.4.1 Autoritativ klasseledelse

Alle informantene er kjent med begrepet autoritativ klasseledelse, og samtlige legger vekt på at det er viktig og noe de prøver å etterleve som lærere. Flere av informantene viser til kontroll/relasjon aksene, og trekker frem viktigheten av å ha kontroll og være tydelig som lærer, og at det er nødvendig å bygge gode relasjoner med elevene for å kunne forvente respekt og kontroll i klassen. En av respondentene påpeker samtidig at det er viktig at læreren ikke kun bygger relasjoner og er opptatt av det sosiale, for da vil det gå på bekostning av kontrollen, og elevene vil overta denne. Da vil læreren bli som en av «undersåttene», og de andre elevene vil se at lærer ikke har kontroll og oppføre seg deretter. Her ser vi at respondentene er inne på kjernen ved autoritativ klasseledelse, hvor det er kombinasjonen mellom kontroll og støttende, varm relasjon som er det som har best effekt overfor elevene. (Nordahl, ; Roland,2011)

«Kjempeviktig, klasseledelse er så viktig og det er jeg kjempeopptatt av(..)Det strenge går jo på dette med å være tydelig, og være rettferdig, kjempeopptatt av det, og jeg forventer respekt

og da skal jeg gi deg respekt. Ja og så igjen relasjonsaksen og kontrollaksen, det er bare min ledestjerne»

(Respondent 1)

«En autoritativ leder er jo, den grafen sier vel det meste, uansett hvilken kontroll en har på forhånd så må en allikevel skape relasjoner med elevene. Så må du sette penger i banken slik at du har noe å gå på når det trengs, at du kjenner elevene dine, har god kontakt med elevene, ja det er jo det med relasjoner så gjør at du har mer kontrollen, du hører mer på en som du har respekt for eller en du ikke har respekt for.(..)» (Respondent 3)

Respondentene trekker her frem hvor viktig det er å ha en relasjon til elevene. Det nytter ikke å ha kontroll hvis du ikke investerer i å bli kjent med og bygge gode relasjoner til elevene. Det pekes på at det er ved å bygge relasjoner at du vinner respekt som lærer, og klarer å ha kontroll. Dette samsvarer med det litteraturen sier om betydningen av å investere og bygge opp positiv kapital, slik at du har noe å gå på når det blir nødvendig å sette grenser og utøve kontroll. Når det er nødvendig å gå høyt opp på kontrollaksen, er det avgjørende at lærer like etter går langt ut på relasjonsaksen (Roland 2007 ; Roland, 2011) Lærerens evne til å bygge gode relasjoner til elevene har innvirkning på klassemiljøet, og det er viktig at elevene opplever at læreren er en tydelig og trygg voksen som innfrir til tillitt og gjensidig respekt (Nordahl et.al 2009).

4.4.2 Betydningen av gode relasjoner mellom lærer-elev, og hvordan bygge relasjoner

«Kjempe kjempemasse gode relasjoner. Det å få til noe positivt med elevene med proaktiv aggresjon. Ser de, kjenne de, bryr seg om oss» (Respondent 1)

Respondenten legger stor vekt på relasjonsbygging, og er opptatt av at det er viktig å bli kjent med elevene og vise dem at læreren bryr seg og ser de. Spesielt rettes det fokus på elevene med proaktiv aggresjon og viktigheten av å få til noe positivt med dem. En støttende og omsorgsfull relasjon til lærer kombinert med å stille krav bidrar til å redusere proaktiv aggresjon (Roland, 2007)

«(..) vi hilser jo på alle i døren om morgenen, det er jo en del av Respektprogrammet. God morgen, tar de i hånden og sier navnet(..)» (Respondent 1)

Her ser vi at respondenten trekker frem betydningen av at alle elevene blir sett hver dag, og at det er en del av Respektprogrammet at de skal ta elevene i hånden og hilse på de hver morgen. Flere av informantene legger vekt på at de tror det er av stor betydning at alle elevene blir sett hver dag, og at det kjennes godt for dem. Forskning understreker verdien av at elevene blir sett av læreren og at det foreligger en positiv kommunikasjon preget av gjensidig tillitt for at relasjonsbyggingen skal lykkes (Nordahl,et.al,2009).

«Disse små tingene som å spørre etter, finne ut interessene. Det kan være bare det å se «å ja du har fått nye sko, så kjekt for deg» ..hvis du vet at det er noe som betyr noe. Være oppdatert, bry deg(..)når du står i døra, når du er ute i friminuttene når du er vakt, snakker litt da og viser at du bryr deg, tilgjengelig her i friminuttene når noen skal gå ut(..)» (Respondent 1)

«Kjempebetydning. Starter i døren igjen, småprater med de. På den aksene må det bygges opp noe, må korrigere også. Hvis du ikke bygger opp mye der(relasjonsaksen), ikke mer å gå på når du skal korrigere(kontrollaksen).

Her ser vi at respondentene er opptatt av å være tilgjengelig for elevene, og involvere seg i «smalltalk» i tråd med det Roland (2011) sier om betydningen av å vise interesse for elevene, og gjøre seg kjent med dem. Det med å bygge opp sosial kapital er også sentralt, og gjør det mulig å sette grenser når det er behov for det. Respondentene er tydelige på at det er viktig å bry seg om elevene.

«Å bygge relasjoner det er jo faktisk å få tid med hver enkelt elev» (Respondent 5)

Det synes som at respondenten er bevisst på viktigheten av å sette av tid til å se og bygge relasjon med hver enkelt elev, men det gis også uttrykk for at det er krevende når klassene er store. Respondenten trekker også fram at elevene har ulike familiebakgrunn, og at det er spesielt viktig at de som har en dårlig bakgrunn opplever å bli sett og møtt på en god måte av lærer. Dette er i tråd med Pianta (1999) som understreker hvor viktig det er at lærerne setter av tid til å bygge gode relasjoner med elevene. Han er opptatt av at lærere må bli bevisst på den utrolig viktige oppgaven de har overfor elevene, og det ansvaret de har for å bygge trygge og stabile relasjoner. Pianta (1999) sier at alle elevene har godt av å ha en trygg og god relasjon til lærer, men han trekker spesielt fram betydningen av at de elevene som har negative erfaringer knyttet til nære relasjoner har ekstra behov for positiv relasjonserfaring på skolen. Pianta (1999) legger vekt på å sette av ekstra tid til å gjøre noe kjekt sammen med disse elevene for å opparbeide tillitt og bygge en god relasjon. Det er ingen av respondentene som bringer opp begrepet «banking time», eller gir uttrykk for at setter av mer tid til å bygge relasjoner med elever med aggressiv problematikk. Det er imidlertid generelt mye fokus på betydning av relasjonsbygging blant alle respondentene.

«(..)hvis de gjør noe positivt så vær snar med å skryte av de, og ja det tror jeg uansett personer generelt vokser på(..)» (Respondent 5)

Respondenten er opptatt av virkningen av å gi ros, og positiv forsterkning når elevene viser positiv atferd. Dette samsvarer med Dodge (2001) som peker på verdien av å styrke relasjoner, og ha fokus på å belønne positiv atferd, og ta i bruk belønningssystem.

«(..)jeg tror en god relasjon er kjempeviktig, og lettere å ta opp negative ting hvis du har en relasjon(..)» (Respondent 5)

«Den saken, setter pris på deg selv om du tok et dumt valg» (Respondent 2).

«Elevsamtaler, går rundt, både korrigerer og roser. Bruker lang tid hver dag, målrettet, snakker om målene for hver time. Elevene vet hva som er forventet» (Respondent 2).

Roland(2007) påpeker også at elevene har lettere for å godta grensesetting dersom den som setter grensene er en som bryr seg om dem. En av respondentene gav uttrykk for at det kan være det er en elev du ikke liker, men at alle elevene har krav på respekt og de skal føle at lærer liker dem uansett. Det settes ord på viktigheten av å bygge gode relasjoner uansett til alle elevene, selv om de utfordrer deg som lærer. I følge Aronson (2004) vil gode relasjoner kunne bidra til at det blir enklere å sette grenser, og at resultatet blir mer varig.

Glimt i øyet har aldri skadet. Kunne le sammen. De lekene jeg har er og kjempe. Vi sier at vi er glade i hverandre, klassisk musikk, massasje, sender klemmer, sier positive ting til hverandre som for eksempel “ Du er så flink til å leke” Kjempekos! Klasseledelse, samle på fellesskapsfølelser. Sammen kan vi klare det meste» (Respondent 2)

Her er respondenten inne på at det er viktig å bygge relasjoner og fellesskapsfølelse mellom elevene. Bruk av humor, fysisk nærhet og å rose hverandre er virkemidler for å skape trygghet og gode relasjoner mellom elevene. Dette har positiv innvirkning på klassemiljøet og dermed elevenes læringsmiljø. Nettopp det å bygge opp et trygt fellesskap, og en vi følelse blant elevene vil i større grad føre til at elevene verner om hverandre, og ikke vil finne seg i at noen plager andre (Utdanningsdirektoratet, 2011) Pianta (1999) legger også vekt på at det er viktig at det er gode relasjoner mellom elevene.

4.4.3 Betydning av sosial kompetanse/hvordan øke kompetansen hos elevene

Alle informantene er enige om at sosial kompetanse og blant annet empati som en delferdighet er veldig viktig for elevene å utvikle. Det er flere som viser til bruk av Lions Quest, oppgaver og leker for trening av ulike ferdigheter som er viktig for å øke deres sosiale kompetanse. Lions Quest(«Det er mitt valg») er eksempler på treningsprogrammer som er utviklet med mål om å øke barns ferdigheter i sosial kompetanse og som har vist seg å ha god effekt. Respondentene svarer i tråd med generell kunnskap om at sosial kompetanse er viktig og henger sammen med elevenes mestring i skolen, både faglig og sosialt(Ogden, 2001)

«Det er jo kjempeviktig med det empatiske, sosial kompetanse i det hele tatt, både med selvhevdelse, og være prososial, men empati er utrolig viktig(..) (Respondent 1)

Det er ingen av respondentene som gir uttrykk for at det ikke nødvendigvis er så lurt å trene for mye sosial kompetanse overfor de som utøver proaktiv aggresjon. De elevene er ofte sosialt kompetente og kjenner spillereglene godt, og vet å utnytte det til sin fordel (Dodge, 2001). De kan komme til å bruke kunnskapen negativt, slik at resultatet blir motsatt av hva det er tenkt (Roland, 2007). Empati fremheves som utrolig viktig, og en av respondentene viser til at de proaktivt aggressive ofte er dårlige på empati og kan ha utbytte av å trene opp det.

«Ja empati det er jo veldig viktig, det er jo ofte det som er problemet til de proaktive at de mangler empati, trenger ikke plent være det, kan jo og være at de spiller for den saks skyld» (Respondent 3)

Samme respondent uttrykker at han har mer tro på å trene opp empati og sosial kompetanse overfor medløperne, eller de som verken befinner seg helt på ytterkanten når det gjelder både reaktiv og proaktiv aggresjon. Ved å øke opp deres evne til å stå i mot, være bevisste, se hva de er med på og hvordan det går ut over andre anses å være mer nyttig enn å jobbe direkte med de som har aggressiv atferd.

kan jo trene det for eksempel sånn som vi gjorde, at du tar det opp i gruppe med andre, i mindre grupper gjerne, at du lar de få se det i fra utsiden selv, får se eksempel på hva som kan skje, hvordan andre som har vært i situasjonen og blitt mobbet, (..)vi har jo forskjellige program for å trene opp dette» (Respondent 3)

Flere av respondentene viser til at de bruker å gjennomføre klassens time, eller tar opp ting der og da når det har oppstått noe. Respondent 1 viser til at de noen ganger må ta opp ting generelt i klassen, og empati er ofte et tema. Flere av respondentene viser også til ulike leker og ferdighetsprogram som de benytter for å trene på blant annet empati.

Vi har klassens time, eller vi har den ikke timebelagt men vi tar det litt dann og vann(..)Men av og til må vi ta ting generelt i klassen, og da snakker vi ofte om empati og hvordan tror du at du ville følt det, bruker ofte den, jeg budskap og tenker etter, men og gjerne disse Lions Quest lekene eller aktivitetene, ja spille på den empatien er utrolig viktig altså»(Respondent 1)

Det kommer frem i svaret til en av respondentene som er lærer i 3.klasse at de har et tydelig fokus på forebygging. Prososial atferd og bygging av fellesskap vektlegges, og det jobbes med å skape et miljø hvor det er trygt og åpent. Dette er gode redskap for å forebygge utvikling av atferdsproblematikk og mobbing. Respondenten er opptatt av å bruke belønningssystem, og ha fokus på det som elevene lykkes med. Usikkert om dette gjelder

generelt eller også tenkt som positiv forsterkning av prososial atferd hos proaktivt aggressive elever.

«Betyr utrolig mye. Fellesskapsfølelsen. Starter med klemmen. Står i ringen, ser på hverandre. Vi ser mye på hverandre, og sier at vi er glad i hverandre. Sier ikke at læringen kommer av seg sjøl. Ha det godt i sammen(..)skal være trygt og åpent. Vi setter oss delmål hele tiden, hver dag. Vi har små tegn, dette går bra. Så har jeg ei lita bok. Avtale, sette det på papir. Belønningssystem. Setter bitte små delmål. Se alt dette har jeg klart.» (Respondent 2)

4.4.4 Kontroll og grensesetting

Her ser vi at respondenten går inn og setter tydelige grenser for atferd som ikke aksepteres fra elev med atferd i form av proaktiv aggresjon. Det vises stor oppmerksomhet overfor blikk, kroppsbegrevelser og kommentarer fra den kanten, og det stoppes hver gang det forekommer.

«(..)det som går på blikk, i klassesituasjonen spesielt, er vel det som er enklest å sette regler for, du skal ikke snu deg, du skal ikke send noen blikk den veien, du skal ikke kommentere(..) har masse avtaler på ting så du vil få til med de» (Respondent 3)

«Inntar klasserommet, skal være en avstand der(..)Skal være så tydelig voksen at det ikke er tvil. Bestemte, ærlige, rettferdighet overfor den enkelte(..)» (Respondent 2)

Dette er i tråd med anbefalinger om å være en tydelig voksen og slå hardt ned på uønsket atferd. Svært viktig at lærer griper inn, og ikke lar eleven slippe unna med den negative atferden. (Roland, 2007).

«(..)ordensregler og regler på skolen hvordan vi skal gjøre; hvordan timen skal begynnes og avsluttes. Alt det er nedskrevet i Respektprogrammet.» (Respondent 4)

Det vises til at det er veldig klare regler som er nedskrevet og en del av Respektprogrammet, som gjør det er enklere for lærerne å sette grenser. Dette er noe som går igjen blant respondentene, og det ser ut til at de opplever at det gjør at de blir tydelige overfor elevene, og de vet hva som gjelder uavhengig av hvilken lærer de møter på.

4.4.5 Håndtering/tiltak overfor medløperne

«Så har vi veldig godt samarbeid med ledelsen, så når vi har oppe(..) akkurat den problematikken, og da gikk vi inn med en gang, plukket og halverte, snakke, hadde samtaler, ledelsen gjorde det, foreldremøte, og så fikk vi på en måte stopp på det(..)»(Respondent 1)

En av informantene trekker spesielt frem viktigheten av godt samarbeid med ledelsen, og hvor de og er aktive når det er snakk om å håndtere problematikk med proaktive elever og mobbing. I tillegg vises det til en utarbeidet plan for å motvirke mobbing som er felles for

hele skolen, og som består av en konkret fremgangsmåte og tiltak dersom det oppstår en mobbesak ved skolen.

«(..)Så har vi jo en antimobbeplan (...)vi har vært opptatt av det at vi skal være konkrete, det skal kunne brukes, være et verktøy, steg for steg, hva skjer hvis du får en mobbesak, da gjør du det og det og det, så vi har gode rutiner på disse tingene, men akkurat det med observasjon det som og burde vært en bit der, der har vi en vei og gå.(..)» (Respondent 1)

Dette er i overensstemmelse med hva forskning sier om at det er viktig å ha en konkret for håndtering av mobbesaker(Idsøe og Idsøe,2011). Roland (2007) viser til at systematisk arbeid og konkret plan for hvordan en går frem ved en mobbesak nytter. Det å ha en konkret plan\ for hvordan gå frem, ha samtaler med elevene som er involvert, brev med hjem, ta kontakt med foreldre er alle ting som nevnes av respondentene som de har tydelig plan på ved mobbesaker. Dette samsvarer med det Roland (2011) sier om å lage mest mulig «støy» ved å koble inn ledelsen, foreldrene, ha samtale med den som ble utsatt for mobbingen, og den som mobber m.m

«Går på de andre. Må finne i grunnen den sterkeste av de andre, de må være synlige for de andre. Ha en dialog, hvordan går det. Svar på tiltak, ikke finn dere i det. Når de så at det gikk, kom de andre etter. Kom fram i logg og elevsamtaler. Utfordret de, hvordan kan dere finne dere i det? Stille de rette spørsmålene. Tror ikke det nytter med de svake, må finne de sterke og mer enn en. Finne dynamikken i klassen, hvem er sterke å stå imot, mange å spille på, ha mange å bruke positivt» (Respondent 2)

«Prøve å snakke med de rundt og. Forklare de at hvis noen gjør negative ting og du står og ser på, så e du medskyldig.»(Respondent 4)

«Når du kjenner klassen lettere å stoppe atferden.» (Respondent 4)

Respondentene trekker fram viktigheten av å prate med de andre elevene som lar seg styre av den proaktive, og bevisstgjøre dem på hva som skjer og hvordan de blir brukt av vedkommende. Her er de inne på viktigheten av å se på samspillet i klassen, og det sosiale spillet. Det settes inn mye energi på å bygge opp de elevene som lar seg styre, slik at de skal klare å stå imot presset, og bli mer bevisst på hva de finner seg i. Det er flere av respondentene som kommer med eksempel på at de har hatt egne jentegrupper hvor det har vært fokus på å stå i mot, trene empati m.m, og hvor lærerne har sett en positiv effekt på hele klassemiljøet.

«Det er liksom de(medløperne) som jeg føler har mest effekt av å gå og ha de konkrete empatiøvelsene, at du har diverse scenario så de må ha og diskutere, at de må se hva som kan skje hvis de lar seg bli styrt, at de ser hva som kan skje når de er med på noe som ikke er lov og til skade for andre, at det er de som må læres opp på det der, mest utbytte av empatitrening(..)» (Respondent 3)

Her er respondentene inn på noe meget sentralt, og i følge teorien er det et veldig effektivt tiltak å gå på medløperne til den proaktivt aggressive. Respondentene gir ikke eksplisitt uttrykk for at det er tilhørighet «lederen» av jentegruppene er ute etter, og at nettopp ved å ta bort dette utbyttet, reduseres effekten av de negative handlingene (Roland, 2007; Roland og Idsøe, 2001; Dodge,1991, Vitaro og Brendgen,2005).

4.5 Hjem – skole samarbeid

4.5.1 Hvordan få til samarbeid med foreldre til elever med proaktiv aggresjon

«(..) vi har jo to foreldremøter (..)foreldresamtalene, og så har det vært klasser der det har vært ekstra problematikk så har det vært ekstra foreldremøter, der det har vært jente utfordringer, jenteproblematikk så har det gjerne vært bare jenteforeldrene som har vært innkalt til et møte.(..)foreldrekontaktene vært involvert og det har vært stor vilje. (Respondent 1)

Alle informantene legger vekt på viktigheten av å arrangere foreldremøter, og at det er viktig at foreldrene stiller på møtene. I tillegg er det viktig for læreren å ha gode foreldrekontakter å spille på lag med. Her ser vi at informant 1 er spesielt opptatt av forebygging, og at det å skape gode arenaer for å bygge godt klassemiljø, gir en gevinst i forhold til å forebygge problemer med proaktiv aggresjon hos elevene.

«Jeg hadde en klasse som jeg ville få godt klassemiljø i, det var et mål, og da har jeg arrangert turer, og var veldig heldig, hadde ressurssterke foreldre, dro i gang overnattingsturer, utflukter, det er kjempeviktig, for det er noe med at når du er på en annen arena så får du et annet forhold»(Respondent 1)

Kun en informant viser til et samarbeid med foreldre til en proaktiv elev som har fungert, hvor de har klart å få en god dialog og hvor foreldrene også ønsker å få slutt på atferden. Det kan synes som om lærerne har fått gode strategier og løsninger for hvordan få til godt samarbeid med foreldre som ikke er blant de mest ressurssterke.

«Ja, det har mye å si, og at foreldrene har et forhold, det er viktig, så hjem – skole samarbeid det er kjempeviktig, og det er jo ofte der tingene skjer. Vi har som hovedregel at hvis det ikke skjer på skolen så får dere ordne opp, men det er klart at vi dras jo med, vi blir involvert, du kommer liksom ikke utenom, det er en helhet, det må være med» (Respondent 1)

I følge Bronfenbrenner (2005) må en elev med aggresjonsproblematikk forstås ut fra de ulike systemene eleven er en del av både på skolen, hjemme, og på fritiden m.m Helhetstenkningen er viktig, og de ulike systemene eleven er del av virker inn på hverandre. Det er dermed helt nødvendig at det er overlapping mellom hjem og skole for å skape større forståelse for hvorfor eleven har det og hva eleven trenger for å bli sett og forstått.

Informanten poengterer at det er svært viktig med hjem – skole samarbeid. Samtidig pekes det på at det skjer en del ting hjemme og utenom skoletiden som gjør at elevene for eksempel er uvenner når de kommer på skolen en dag. I utgangspunktet er det ønskelig at dette blir ordnet opp i på fritiden, samtidig som det går ut over skolehverdagen dersom det ikke blir tatt tak i. Denne helheten i ungenes liv er nettopp det som blir det viktige ved at samarbeidet fungerer, og at ting blir tatt tak i både hjemme og på skolen. Det er av spesielt stor betydning for å lykkes å få til et godt læringsmiljø at lærere og foreldre får til et godt samarbeid (Hattie, 2009).

«Åpenhet, tydelighet. Kan være for tydelig av og til. Tydelig og si det med et smil(..) Innkalle foreldrene når det er blitt sagt noe som ikke forstås, og det er nødvendig å få avklart. Skjer det negative ting i klassen, tar vi det med en gang, ingen går hjem før det er ordnet opp. Eleven får mulighet til å si det før hun tar kontakt med foreldrene. Ringe, kontakter både de som forulempet og de som ble forulempa.

«Ja som tidligere, det var jo ikke noe samarbeid om den forrige eleven, det nyttet jo ikke, det var ikke noe, det gikk an å ringe til dem og høre, men du fikk jo ikke noe, får ikke medhold i noe» (Respondent 3)

Informanten viser til at det kan være en stor utfordring å få til godt hjem – skole samarbeid i de sakene der det virkelig trengs. Samarbeidet stoppet opp ettersom det ble enveis. Skolen kunne informere og ta opp ting med hjemmet, men de møtte ingen forståelse fra hjemmet og ting ble ikke tatt tak i. En annen problemstilling trekkes også fram av denne respondenten og det er når foreldrene viser samme type atferd som barnet, og foreldrene går sammen med barnet mot skolen. Dette er en kjent problematikk fra teorien som også peker på at proaktiv aggresjon ofte er lært av foreldre (Dodge,1991).

4.5.2 Betydning av konsistens i voksenrollen i hjem og skole

Et par av respondentene er opptatt av at det er viktig hvordan foreldrene snakker om lærerne og skolen hjemme. Dette tema blir ofte tatt opp på foreldremøte, om at de ikke tror på alt barna sier om lærerne og omvendt at ikke lærerne tror på alt som blir sagt om foreldrene heller. Her ser vi at samarbeidet går i stå ettersom foreldrene ikke deler lærerens syn, og ikke vil innse at deres barn kan være involvert i mobbing.

Nordahl (2003)peker på dette at det er spesielt vanskelig å samarbeide med foreldre som ikke erkjenner at barnet deres har gjort noe galt. Respondenten forteller at denne eleven var veldig sosial, fremstod i klassen som populær, og var aktiv med på fritidsaktiviteter og gjorde det bra faglig. Foreldrene pekte på dette, og var opptatt av at deres barn var en stor ressurs, og at det ikke stemte med at barnet mobbet andre. I henhold til Vitaro og Brendgen (2005)er det noe av

det som kan gjøre det vanskelig å peke ut hvem som er de proaktivt aggressive barna. De er ofte faglig flinke, tilsynelatende godt likt ettersom det ser ut som de alltid har mange venner rundt seg, og ofte engasjerte både på skolen og i fritiden.

«Jeg tror det har kjempestor betydning. Av og til er det vanskelig. For eksempel hadde jeg en elev som drev med skjult mobbing. Foreldrene fattet ikke hva jeg snakket om. Jeg brukte 2 år for å finne ut av hvem som styrte. Det er veldig vanskelig hvis du er den eneste som ser, blir usikker selv. Få de rundt til å forstå, tror ikke de heller tenke på det alltid. Ikke bevisst at de er med på det. Blir nesten som en rolle de har. Prøve å stoppe de, bevisstgjøre de.»

(Respondent 4)

Her kommer det frem at foreldrene ikke viste forståelse for det lærer fortalte om at barnet deres drev med mye skjult mobbing. Det kan være spesielt utfordrende for foreldre til elev med proaktiv aggresjon å se det negative i atferden til barnet, ettersom dette ofte er atferd som er tillært fra foreldre (Dodge, 1991)

Et annet forhold som gjør det vanskelig å avdekke atferden er at proaktivt aggressive ofte er flinke til å manipulere og snakke seg ut av situasjoner, kommer med gode forklaringer for å sette deg som lærer ut. Her ser vi at læreren følte seg veldig alene om å se, og at læreren begynte å tvile på hva hun egentlig så. Over tid fikk hun tak i mønsteret, og ble så sikker at hun turte å gå videre med det til foreldrene. Det kan se ut som at lærer burde ha fått hjelp fra kollegaer på et tidligere stadium for å få hjelp til å se, og slå ned på den negative atferden. Ved å stå sammen og håndtere eleven likt er det enklere for lærer å unngå å la seg manipulere av eleven. Ved å dra foreldre inn på et tidlig tidspunkt kan det i større grad legges til rette for godt samarbeidsklima, og sikre mer felles fokus. Det er av betydning hvor trygg læreren er på seg selv i lærerrollen og hvorvidt det er støtte i kollegiet. Hvordan lærer klarer å kommunisere og bygge relasjoner til foreldre på en god måte, får betydning for om foreldrene opplever seg tatt med på råd, hørt og forstått i møte med skolen (Hattie1999 ; Westergård, 2011).

«Vi tok i hvert fall opp det sist på foreldremøtet hos oss, men jeg tror ikke de har fått noe sånn kursing sånn sett i hvordan en skal være det, men det er jo det vi snakke om å være konsistente både hjemme og på skolen og hjemmet skal være det spesielt i de tilfellene det gjelder, og det har blitt tatt opp med de som har behov for det(..) at de må prøve å gjøre mest mulig likt»

(Respondent 3)

Vi ser at informanten her viser til at betydningen av at foreldrene også er autoritative voksne er blitt tatt opp som tema på et foreldremøte. Usikkert i hvor stor grad dette er satt i system, og i hvilken grad foreldrene gis nødvendig kompetanse for å forstå hvordan lærerne kan være autoritative og hvilken positiv effekt det kan ha for klassemiljøet og enkeltelever. Det er antakelig et utviklingspotensial her, med å overføre denne måten å være tydelig og varm

voksen på til forelderrollen. Midthassel viser til at kvaliteten og innholdet i hjem – skole samarbeidet påvirker klassemiljøet og elevenes atferd. Ved å bedre kvaliteten på samarbeidet har en mulighet til å forbedre skolehverdagen til elevene. Et av prinsippene i respekt er den autoritative voksenrollen, og for at dette prinsippet skal fungere best mulig overfor elevene er det viktig at lærere og foreldre gjensidig støtter hverandre i utøvelsen av rollen som autoritativ voksen både på skolen og i hjemmet. (Midthassel, 2011) Konsistens, mest mulig likhet overfor barna sikrer større virkning.

«Ja altså det er jo veldig viktig, absolutt, det de sier hjemme det blir jo du, så det er veldig viktig at de snakker positivt om skolen og positivt om lærerne(..) de så får beskjed hjemme om at lærerne er dumme, du ser de»(..) (Respondent 3)

Foreldrenes forventninger til egne barn har gjennom både nasjonal og internasjonal forskning vist seg å være av større betydning for elevenes læring, enn foreldrenes sosiale bakgrunn. Det er viktig at foreldrene er støttende overfor barna, samt tydelige og realistiske i sine forventninger. Skolen har ansvar for å gi foreldrene informasjon av hvor viktig det er at de som foreldre snakker positivt om skolen og lærerne hjemme, at foreldrene viser interesse for skolegangen og følger opp det de skal (Nordahl,et.al,2007).

4.5.3 Hvordan kan foreldrene involveres for å bidra til et godt klassemiljø

Nordahl et.al(2007) slår fast at foreldrene er av stor betydning for elevenes læringsutbytte, og at de er en stor ressurs for skolen i arbeidet med å skape et godt psykososialt læringsmiljø for elevene. Det oppfordres til at foreldre betraktes som jevnbyrdige samarbeidspartnere, og at det i større grad legges opp til reell dialog og gjensidighet i samarbeidet. Flere av respondentene gir uttrykk for at det er viktig å etablere et godt foreldresamarbeid, og at foreldrene og lærerne kan jobbe sammen og støtte hverandre for å få til best mulig klassemiljø for barna.

«Det der med å invitere hjem, bursdager, klassefester, alle må få være med, snakke fint, bry seg, det å bry seg er jo kjempeviktig i denne travle hverdagen.....(..) komme på foreldremøte, så enkle ting som det da. Ja stille opp, være med på alt som skjer i regi av fellesskapet, igjen ha gode foreldrekontakter som gjerne ringer før et foreldremøte for å minne på(..) (Respondent 1)

«Hvis en har store problemer i klassen, bli enige med foreldrene om å sette i gang positive relasjoner. Få alle med, slik at det kan bli bra. Viktig at foreldre seg i mellom bygger gode relasjoner, få alle med, ikke bare noen. Kalle en spade en spade. Dette skjer i klasserommet på skolen, vi trenger deres hjelp til å løse det. Trenger nesten kjøreregler» (Respondent 4)

Her pekes det på viktigheten av åpen og god kommunikasjon mellom hjem og skole og at alle dras med. Utfordringen blir hvordan få alle med? Respondenten viser at foreldrene anses som en ressurs som kan bidra positivt for å løse vanskeligheter knyttet til klassemiljøet på skolen. Ved at de får direkte henvendelse fra lærer om å bidra i forhold til å skape godt klasse – og læringsmiljø for elevene. Forskning har vist at trygghet i rollen som lærer, og gode kommunikasjons – og relasjonsferdigheter hos lærerne kan bidra positivt til å klare å etablere godt foreldresamarbeid. Dette er ferdigheter som kan trenes opp (Midthassel, 2003). Gode relasjoner mellom elevene, mellom foreldre, mellom lærere og elever av stor betydning for elevenes trivsel på skolen (Pianta, 1999).

Informanten sier noe om viktigheten av felles informasjon og at den når ut til foreldrene. Fau nevnes, og møtepunkt for foreldre og representant fra Respekt. Usikkerhet knyttet til hvor mye foreldre vet om hva lærerne gjør og hvilken betydning det har i hverdagen at skolen barna deres går på er en Respektskole. Noen av respondentene viser til at det ligger informasjon på nettet, og at det gis informasjon på lærermøte. For at foreldre skal kunne støtte og bidra positivt i forhold til Respekt, nødvendig med tilstrekkelig informasjon og forståelse.

Økt involvering fra foreldre kan noen ganger bidra til at lærerens rolle og autoritet blir styrket, og andre ganger vil foreldrene trenge hjelp og støtte til å gjenvinne foreldreautoriteten. Hvordan foreldre blir møtt i skolen vil påvirke hvordan foreldrene og barna ser på skolen. Det er av stor betydning at lærere og foreldre samarbeider godt og jobber i samme retning. Da vil elevenes motivasjon for skole, samt opplevelse av trygghet og tilhørighet kunne styrkes (Nordahl et.al.,2007).

5.0 OPPSUMMERING/KONKLUSJON

Målet med masteroppgaven var å finne svar på hvordan lærere i Respektskoler forebygger og håndterer proaktiv aggresjon. Det ser ut til at autoritativ klasseledelse er godt innarbeidet blant lærerne som er intervjuet. De er bevisst på å balansere det å ha kontroll og være tydelige overfor elevene, med å ha omsorg og bry seg om elevene. Lærerne gir uttrykk for at de ved å jobbe ved Respektskoler har fått økt intersubjektivitet i form av felles forståelse, holdning, regler og retningslinjer for håndtering av atferdsproblemer. Konsistens og støtte i lærergruppen og fra ledelsen oppleves som viktig og positivt. Det trekkes også fram at de er blitt mer bevisst sin rolle som klasseleder, og det synes som om de i praksis er opptatt av å være en autoritativ voksen. Lærerne gir uttrykk for en positiv holdning til elevene hvor

verdier som å ha gjensidig respekt, bry seg om, og å se enkeltelever blir viktig. Lærerne er opptatt av å være tydelige voksne, som griper inn overfor det de opplever som atferd i form av proaktiv aggresjon og skjult mobbing. Det gis også uttrykk for at lærernes autoritative voksenrolle, og konsistensen blant lærerne i form av lik holdning og håndtering har vært positiv for elevene i form av større trygghet og forutsigbarhet, og bedre klassemiljø.

Det pekes på noen utfordringer knyttet til proaktiv aggresjon. Lærerne opplever det som vanskelig å få helt slutt på proaktiv aggresjon hos elever, spesielt dersom de ikke får til et godt samarbeid med foreldrene. Lærerne har mer en opplevelse av at de klarer å dempe handlingene til de proaktivt aggressive elevene. Det oppleves nyttig og virkningsfullt å jobbe i forhold til «medløperne», og få de til å bli mer bevisst på hvordan de lar seg styre til å bli med på negative handlinger. Det har vært mye fokus på å jobbe med å trene opp empati og sosiale ferdigheter blant jentemiljøer på skolen, og her er det positive erfaringer med å dra foreldrene ekstra inn i felles ansvar for å bedre klassemiljøet. Lærerne opplever at det er tidkrevende og utfordrende å jobbe i forhold til å redusere antall «medløpere». Det er en utfordring knyttet til at elever med proaktiv aggresjon går videre og finner andre «undersåtter» etter at lærerne har satt inn mye innsats for å stoppe dette i forhold til en elevgruppe. Lærerne peker på behov for mer hjelp til å se og avdekke proaktiv aggresjon, og ønsker mer observasjon satt i system inn i skolen. Det pekes spesielt på friminuttene, og det som skjer i overgang skole/fritid. Det er vanskelig å få tak på hva som skjer utenfor klasserommet, og forskning viser også til at det meste av mobbing skjer i friminuttene. Dette er et område som oppleves som spesielt utfordrende, og det kan se ut til at det ikke eksisterer felles forståelse og regler for håndtering av dette blant lærerne. Det trekkes i tillegg fram et behov for bedre rutiner knyttet til håndtering av digital mobbing, og hvordan få til bedre samarbeid med foreldre som ikke deler lærer sin forståelse av barnets problem knyttet til proaktiv aggresjon. Mye tyder på at det er et utviklingspotensial for å sikre større grad av intersubjektivitet på disse områdene også. Her vil ledelsen ved skolene spille en sentral rolle for å bidra til at det blir satt fokus på disse områdene, og at det blir utarbeidet klare regler for håndtering.

Konklusjonen på forskningsspørsmålet blir at lærerne i stor grad klarer å nyttiggjøre seg kunnskap de har tilegnet seg om proaktiv aggresjon, og de har økt fokus på å forebygge og håndtere atferden gjennom autoritativ klasseledelse. De er opptatt av å forebygge gjennom å bygge gode relasjoner til elevene samtidig som de stiller krav til dem, og det er fokus på å skape godt klassemiljø. Det oppleves som utfordrende å se og fange opp alt som skjer blant elevene, men økt bevissthet om hva de skal se etter, og enighet om at det er viktig å gripe inn

og sette grenser når de ser tegn til proaktiv aggresjon. Forebygging og håndtering blant lærerne samsvarer med forskning og teori på området om hva som vil være gode tiltak. Samtidig uttrykkes det behov for mer tiltak og hjelp til å avdekke og håndtere atferden i skolen, i samarbeid med foreldre.

5.1 Behov for videre forskning

Det hadde vært svært interessant å se enda nærmere på hjem – skole samarbeid, og gjerne ha intervjuet foreldre av elever med proaktiv aggresjon for å se på hva som kunne ha bidratt til et mer konstruktivt samarbeid og felles fokus til beste for barna. Det hadde også vært spennende å ha intervjuet elever med proaktiv aggresjon for å høre hvordan deres erfaring er med autoritativ klasseledelse, og betydningen av å ha en god relasjon til lærer.

I tillegg ville det vært spennende å undersøke mer i forhold til skjult mobbing, og sett på nyere former for mobbing som digital mobbing, og hvordan dette kan håndteres på en ryddig og god måte. Det kom også frem behov for å sette observasjon som metode mer i system i skolen for å avdekke proaktiv aggresjon og bli enda bedre til å fange opp skjult mobbing. Dette er et spennende område som det behøves mer kunnskap om, og det hadde vært interessant å ha sett på hvilke erfaringer lærere ved skoler der metoden « Innblikk» av Tove Flack er blitt prøvd ut.

Resultatene tyder på at lærere i Respektskoler opplever at de har tilegnet seg nyttig kunnskap og en del gode verktøy for å forebygge og håndtere proaktiv aggresjon, selv om det fortsatt er noen utfordringer som krever mer kunnskap og mer tiltak satt i system. Det ville ha vært interessant å ha intervjuet lærere ved skoler som ikke er Respektskoler for å se hvorvidt disse lærerne opplever at de har kunnskap om emnet, og hvordan de forebygger og håndterer proaktiv aggresjon. Det ville vært interessant og foretatt en sammenligning av resultatene, og sett på eventuelle likheter/ulikheter.

LITTERATURLISTE

Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002): *Human aggression*. Annu. Rev Psychol. Nr 53; s 27-51

Aronson, E. (2004): *The social Animal*. New York. Freeman and company.

Aronson,E. (2002): *The social Animal*.

Baumrind, D. (1971). Current pattern of parent authority. *Developmental Psychology monographs*,1.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In : Brooks – Gunn, J., Lerner R. & Peterson, A.C (Eds). *The Encyclopedia of adolescence*

Berkowitz, L. (1993): *“Aggression: It`s Causes, Consequences and Control”*. McGraw – Hill

Card, N. & Little, T. (2006): *Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A metaanalysis of differential relations with psychosocial adjustment*. *International Journal of Behavioural Development*,nr 30.Sage publications.

Denzin Norman K. og Lincoln Yvonna S (1994; 2005): *Handbook of Qualitativ Research*.

Dodge, K (1991): *The Structure and function of reactive and proactive aggression*. In *“Childhood aggression”*. *Peppler, D. and Rubin, K. Lawrence Erlbaum*.

Ertesvåg,S.K. (2009).Classroom leadership – The effect of a school development programme. *Educational Psychology*,29(5),515 – 539.

Ertesvåg,S.K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching an Teacher Education*,27(1),51-61

Gall,M.D,Gall,J.P. og Borg W.R, (2003): *Educational research – and introduction*.

Gilje Nils og Grimen Harald: (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*.

Hattie,J.(2009): *Visible learning*. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement. New York: Routledge

Hughes, J. N. (2002). *Authoritative teaching: tipping the balance in favour of school versus peer effects*. *Journal of school psychology*. Vol 40. no 6. P 485 – 492.

Idsøe, T. & Idsøe, E.C (2011). *Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes?* I Midthassel, U.V., Bru, E.; Ertesvåg, S.K., Roland, E. (red.) (2011) *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.

Klette Kirsti, (2004): "*Forskningstilnærminger og datainnhentingsstrategier*".

Kvale Steinar, (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*.

Læreplan for grunnskole, vgs og voksenopplæring

Midthassel, U.V, Auestad, G., Roland, P. og Solli, E. (2006): Zero, SAFs program mot mobbing. Temahefte.

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

Nordahl, et al. (2009) Utdanningsdirektoratet. Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. www.udir.no/laringsmiljo

Nordahl, T (2001): *Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse*, Norsk pedagogisk Tidsskrift 4/2001.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Tveit, A & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker, effektiv forebygging og mestring i skolen*. Læringscenteret.

Ogden, T. (2002): Sosial kompetanse og problematferd i skolen.

Pianta, R. (1999): *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*, Washington D.C.: American Psychological Association.

Ringdal, K (2007): *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode

Roland, P. (2011): *Problematferd i skolen*. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Roland, P. (2010): *Problematferd i skolen*. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi*. Hva kan skolen gjøre? Universitetsforlaget.

Roland, E., Vaaland, G. & Størksen, S. (2007). *Respekt. Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Senter for atferdsforskning. Grafo trykkeri AS. UiS

- Roland, E. & Idsøe.T. (2001).
Aggression and bullying. Aggressive behaviour, volume 27, p. 446 – 462. 2001. Willey- Liss, Inc.
- Roland, E & Idsøe T (2002): Aggression and bullying: Aggressive behaviour (s.446-642)Vitaro F., Barker E.D., Boivin, M, Brengden M., Tremblay R.E. (2006): Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression?
- Robson, Colin (2002): *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner – researchers*. T.J. International Ltd. Padstow, Cornwall
- Røkenes O.H. og Hanssen P.H. (2002): *Bære eller bryte*.
- Silverman, D, (2001): *Interpreting Qalitative Data*
- Thagaard T. (2002): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010).
Developmental origins of disruptive behaviour problems: the “original sin” hypotesis, epigenetics and their consequensis for prevention. Juornal of child psychology and psychiatry.
- Tremblay, R., Hartup, W. & Archer, J. (2005).
Developmental origin of aggression. Guilford press, New York.
- Vaaland, G. & Roland, E. (2003).
Lærerveiledning for lærere. Zero programmet. SAF, UiS.
- Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. (2009). Utdanningsdirektoratet
- Vitaro,F & Brendgen, M (2005). Tremblay, R., Hartrup, W. & Archer, J. (2005): *Proactive and reactive aggression*. In “ Developmental origins of aggression”. The Guildford Press.
- Westergård (2011): Kap.2 *Skolens møte med foreldrenes behov*. I Midthassel,U.V,Bru, E., Ertesvåg,S.K., Roland,E(red.) (2011): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Universitetsforlaget
- Widerberg, Karin (2002): *Kvalitativ forskning i praktiken*.
- Widerberg Karin. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*.

Forespørsel om deltakelse i intervju vedrørende forskningsprosjekt med følgende tema: Hvordan lærere ved Respektskoler forebygger og håndterer proaktiv aggresjon hos elever.

Informasjonsskriv

Mitt navn er Eirin Jannicke Dale, og jeg er student ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal våren 2011 skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av Hege Røen fra Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Formålet med forskningsprosjektet er å se på hvordan lærere ved Respektskoler forebygger og håndterer proaktiv aggresjon hos elever. Forskning har vist at proaktiv aggressivitet viser sterk sammenheng med mobbeatferd både i forhold til gutter og jenter. Økt kompetanse hos lærerne om proaktiv aggresjon og håndtering av den type aggresjon, kan tenkes å ha positiv effekt blant annet i forhold til å forebygge mobbing, samt bedre klassemiljøet.

Proaktiv aggresjon er når en person utfører en bevisst og planlagt aggressiv handling mot en annen person for å oppnå et mål, og hvor selve handlingen blir et instrument for å oppnå målet. Målet er å oppnå en sosial gevinst, som oftest i form av å oppnå makt, eller tilhørighet. Det er altså en villet, og planlagt handling overfor et utpekt "offer", og den negative handlingen er styrt av positive forventninger om et utbytte av den aggressive handlingen. Eksempler på handlinger som kan karakteriseres som proaktiv aggresjon er utestenging, ryktespredning og maktdominans. Denne type aggresjon er mest vanlig blant jenter, men forekommer også blant gutter.

Jeg ønsker å intervju 6 lærere ved tre ulike skoler for å samle empiri til oppgaven min. Jeg ønsker at skolene skal være aktive brukere av Respektprogrammet. Under intervjuene vil jeg både benytte båndopptaker og ta notater. Det enkelte intervju vil vare omtrent en time. Tid og sted for intervju blir vi enige om sammen. Gjennom intervjuene ønsker jeg å få informasjon om lærernes kunnskap om aggresjon, og særlig kunnskap og erfaring knyttet til proaktiv aggresjon hos elever. Jeg er også opptatt av hvilken kompetanse og nytteverdi lærerne opplever at deltakelse i Respektprogrammet har gitt dem når det gjelder forebygging og håndtering av proaktiv aggresjon. I tillegg ønsker jeg å få informasjon om hvilke utfordringer lærerne vektlegger knyttet til denne type atferdsproblematikk, og hva som trengs av mer kunnskap og kompetanse på området.

Data som samles inn ved hjelp av intervjuene vil bli anonymisert, og dataene vil bli behandlet konfidensielt. Jeg har taushetsplikt, og opptakene som er gjort fra intervjuene vil bli slettet når

oppgaven er ferdig november 2011. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Deltakelse i intervju er frivillig, og et eventuelt samtykke til å delta på intervju kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt før masteroppgaven er ferdig levert, uten å måtte oppgi en begrunnelse.

Ved spørsmål i forbindelse med prosjektet og eventuell deltakelse i intervju kan jeg kontaktes på telefon 98691448 eller pr. mail: eirindale@hotmail.com

Sandnes 22.03.2011

Med vennlig hilsen

Eirin Jannicke Dale

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsspørsmål

- a) Alder:
- b) Kjønn:
- c) Hvilken utdannelse har du?
- d) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- e) Hvor lenge har du vært ansatt ved din nåværende arbeidsplass?
- f) Hvor lenge har skolen du er ansatt ved vært en Respektskole?

1. Kunnskap om aggresjon

- 1.a) Hvordan vil du definere begrepet aggresjon?
- 1.b) Er du kjent med distinksjonen mellom reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon? Hvordan vil du i tilfelle beskrive de ulike formene for aggresjon?
- 1.c) Har du hatt teori om aggresjon og håndtering av aggressiv atferd i utdanningen din, i tilfelle hva?
- 1.d) Har du deltatt på kurs eller annen opplæring i regi av arbeidsplassen med aggresjon som tema?

2. Respektprogrammet

- 2.a) Hvilken betydning for deg som lærer har det hatt/har det at skolen du er ansatt ved er en Respektskole?
- 2.b) Er det utarbeidet tiltak på skolenivå, gruppe/klassenivå og individnivå for å forebygge og håndtere proaktiv aggresjon blant elevene?
- 2.c) Hvilken betydning har Respektprogrammet hatt for ditt samarbeid med andre lærere i forhold til å håndtere proaktiv aggresjon hos elever?
- 2.d) Hva er den viktigste kunnskapen du har tilegnet deg gjennom deltakelsen i Respektprogrammet, og hvilke endringer for deg som lærer har kunnskapen ført til i praksis?
- 2.e) Hvilken effekt har kompetansehevingen hos lærerne knyttet til Respektprogrammet hatt for elevene?

3. Håndtering av proaktiv aggresjon hos elever

- 3.a) Hva ser du etter for å avdekke proaktiv aggresjon, og hvordan kan du bidra til å forebygge proaktiv aggresjon?
- 3.b) Hvordan håndterer du proaktiv aggresjon hos elever? Hvordan går du frem og hvilke tiltak blir iverksatt overfor eleven som har utført en aggressiv handling overfor andre?
- 3.c) Kan du gi konkrete eksempler på tiltak og håndtering av proaktiv aggresjon som har fungert positivt?
- 3.d) Hva opplever du som mest utfordrende i forhold til proaktiv aggresjon, og hva trengs det mer kunnskap om?

4. Klasseledelse

- 4.a) Hva kjennetegner en autoritativ lederstil, og hvilken rolle spiller den i forhold til å forebygge, avdekke og håndtere proaktiv aggresjon i klassen?
- 4.b) Hva gjør du for å bygge relasjoner til elevene, og hvilken betydning tenker du at gode relasjoner mellom lærer – elever har?
- 4.c) På hvilken måte er sosial kompetanse (bl.a evne til empati) hos elevene viktig, og hva gjøres eventuelt for å øke denne kompetansen?
- 4.d) Hvordan utøver du kontroll og setter grenser for elever med aggressiv atferd?
- 4.e) Hvordan jobber du i forhold til å skape et godt klassemiljø?
- 4.f) Hvordan går du frem overfor grupperinger rundt evt. elev som viser proaktiv aggresjon?

5. Hjem – skole samarbeid

- 5.a) Hvordan samarbeider du med foreldrene i håndtering av proaktiv aggresjon hos en elev?
- 5.b) Hvilken betydning har det at det er en form for konsistens mellom hjem og skole knyttet til voksenrollen?
- 5.c) Hvordan kan foreldrene involveres for å bidra til et inkluderende klassemiljø og mer positiv atferd blant elevene?

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon fra Eirin Jannicke Dale om studien med tema: Hvordan lærere ved Respektskoler håndterer proaktiv aggresjon hos elever. Jeg samtykker herved til å la meg intervjuet.

Dato.....

.....

Signatur