



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Alexandra Høle

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Tittel på masteroppgaven: "Hvordan kan lærere forebygge og håndtere eskalerende aggresjon?"

Engelsk tittel: "How can teachers prevent and deal with escalating aggression?"

Emneord:

Aggresjon, eskalerende aggresjon, reaktiv aggresjon, forebygge aggresjon, håndtere aggresjon, aggresjon i skolen.

Antall ord: 34 783

+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 09.06.2017

Forord

Allerede før jeg begynte på oppgaven var jeg interessert i dette temaet, og jeg gledet meg til å komme i gang med å skrive. Underveis har det vært hardt og tidkrevende arbeid, og arbeidslysten har ikke alltid vært like stor som ved oppgavens oppstart. Jeg har likevel hele tiden engasjert meg for problemstillingen, og det har drevet meg videre gjennom de dagene når det har fristet mer å rydde i kjøkkenskapene enn å skrive.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått ærlige og brutale tilbakemeldinger fra veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, som var akkurat det jeg formidlet et ønske om i starten av masterprosjektet. Det har vært et godt samarbeid, hvor jeg har fått akkurat så pirkete og direkte kommentarer som jeg trengte, og jeg takker så mye for dette.

Jeg vil også takke informantene som tok seg tid i sin hektiske hverdag til å stille opp på intervju med meg, slik at denne studien ble mulig å gjennomføre. Uten dem hadde det ikke blitt noen masteroppgave, og det ble mange interessante funn basert på det informantene delte av egen kunnskap og erfaringer.

Videre vil jeg takke Jannicke og Kaia, mine medstudenter som har måttet høre på mine frustrasjoner når motivasjonen har manglet eller når jeg har stått fast i oppgaven. Det har vært godt å ha noen som visste nøyaktig hvordan det er og som hadde medlidenhet med meg.

Jeg vil takke min søster Iselin og svoger Tore for hjelp til svar på spørsmål underveis i prosessen og hjelp med oppgaven generelt sett, samt mental støtte når det var behov for det.

Nå er oppgaven endelig ferdig, og det har vært en spennende, frustrerende og lærerik prosess. Jeg gleder meg nå til å begynne min karriere som lærer, hvor jeg kan ta i bruk all kunnskap utdannelsen har gitt meg, og endelig få prøve teorien skikkelig ut i praksis.

Stavanger, juni 2017

Alexandra Høle

Sammendrag

Denne studiens problemstilling er: **“Hvordan kan lærere forebygge og håndtere eskalerende aggresjon?”** Hensikten var å finne indikasjoner på hva som kan være god praksis i møte med elever som kan vise eskalerende aggresjon, og hvordan læreren kan unngå at situasjonen eskalerer til å bli en fysisk konflikt. Studien bygger på aggresjonsteori funnet hos blant annet Berkowitz og Dodge, samt Crick og Dodge sin SIP-modell.

Seks sosiallærere og spesialpedagoger deltok i semistrukturerte intervju. Informantene ble valgt ut fra et strategisk tilgjengelighetsutvalg, og kom fra seks ulike skoler. Samtlige har lang erfaring i skolen.

Informantene forstod aggresjon hovedsakelig som fysisk reaktiv aggresjon, og var noe usikre på de teoretiske begrepene og blandet disse sammen. Når det gjaldt å forebygge eskalerende aggresjon la informantene mest vekt på relasjonen mellom lærer og elev, men de fokuserte også på foreldresamarbeid og relasjonene mellom medelevene. Videre ble sosial kompetanse, det å være i forkant, og det å ha rutiner og struktur trukket frem som viktig.

Å håndtere eskalerende aggresjon er krevende, og informantene var enige om at det er en sårbar situasjon for alle involverte parter. Når en situasjon eskalerer, forklarte informantene at de ønsket å roe eleven ned og dempe konflikten før det blir fysisk aggresjon. Hvis konflikten blir fysisk, understreket informantene at de uansett prøver andre alternativer før de bruker tvang. De beskrev hvordan de opplever det å bruke tvang, og hvilke forhåndsregler skolen deres tar i en slik situasjon. Avslutningsvis skildrer informantene hvilke rutiner de har etter en fysisk konflikt er avsluttet.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1 Studiens formål	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Avgrensing	8
1.4 Oppgavens struktur	8
2. Teori	10
2.1 Aggresjon	10
2.1.1 Reaktiv aggresjon	12
2.1.2 Proaktiv aggresjon	15
2.1.3 SIP-modellen	16
2.1.4 Juridisk grunnlag for bruk av tvang	19
2.2 Forebygge aggresjon	21
2.2.1 Autoritativ klasseledelse	21
2.2.2 Relasjoner til medelever	25
2.2.3 Sosial kompetanse	26
2.2.4 Foreldresamarbeid	28
2.3 Håndtere eskalerende aggresjon	30
2.3.1 Når situasjonen eskalerer	30
2.3.2 Å håndtere eskalerende aggresjon	32
2.3.3 Å avslutte konflikten og gå fremover	34
3. Metode	36
3.1 Forskningsmetode	36
3.2 Semistrukturert intervju	37
3.2.1 Intervjuguide	40
3.2.2 Prøveintervju	41
3.3 Datainnsamling	42
3.3.1 Utvalg	42
3.3.2 Gjennomføring av intervju	43
3.4 Transkripsjon, analyse og tolkning av data	45
3.5 Troverdighet	47
3.5.1 Validitet	47
3.5.2 Reliabilitet	48
3.5.3 Overførbarhet	49
3.6 Mulige feilkilder	50
3.7 Forskningsetikk	51

4. Resultater	54
4.1 Forståelse av aggresjon	54
4.2 Forebygge aggresjon	56
4.2.1 Autoritativ klasseledelse	56
4.2.2 Relasjoner til medelever	62
4.2.3 Sosial kompetanse	64
4.2.4 Foreldresamarbeid	65
4.3 Håndtere eskalerende aggresjon	68
4.3.1 Når situasjonen eskalerer	68
4.3.2 Å håndtere eskalerende aggresjon	69
4.3.3 Å avslutte konflikten og gå fremover	71
5. Drøfting	74
5.1 Forståelse av aggresjon	74
5.2 Forebygge aggresjon	76
5.2.1 Autoritativ klasseledelse	76
5.2.2 Relasjoner til medelever	80
5.2.3 Sosial kompetanse	83
5.2.4 Foreldresamarbeid	84
5.3 Håndtere eskalerende aggresjon	87
5.3.1 Når situasjonen eskalerer	87
5.3.2 Å håndtere eskalerende aggresjon	88
5.3.3 Å avslutte konflikten og gå fremover	92
6. Konklusjon	94
6.1 Videre forskning	95
Litteraturliste	97
Vedlegg 1: Intervjuguide	104
Vedlegg 2: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning	107
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	108
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	110

1. Innledning

Noen elever kan vise eskalerende aggresjon når de blir stilt ovenfor grensesetting, krav eller andre interessekonflikter, som er noe alle elever møter hver dag (Hanssen, Stakseng, Stangeland & Urheim, 1999, s. 55; Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016, s. 169). De fleste elevene vil takle grensesetting og krav uten å reagere med å vise tegn til aggresjon. Det finnes likevel et fåtall elever som opplever kravene som så utfordrende at aggresjonen i noen tilfeller kan eskalere til å bli en fysisk konflikt. Skolens ansatte er likevel nødt til å sette grenser og stille krav for å skape et godt læringsmiljø for alle elevene, og for å utvikle elevenes potensiale. Lærerne har ifølge opplæringsloven et ansvar for å gripe inn dersom elever blir utsatt for krenkende ord eller aggressive handlinger (Opplæringslova, 1998, § 9a-3). Denne tematikken er dermed noe som angår alle lærere og påvirker alle elever. I de tilfellene hvor situasjonen eskaleres og resulterer i en fysisk konflikt, er dette svært sårt for eleven og fører oftest til negative konsekvenser for alle de involverte partene. Elever som viser eskalerende aggresjon har det ikke bra (Berkowitz, 1993, s. 56). Det er i disse situasjonene viktig at læreren har fokus på respekt for eleven og greier å skille mellom person og handling. Læreren må forsøke å se eleven og hva det er eleven sliter med bak de aggressive handlingene.

I den norske skolen har ikke lærere lov å bruke tvang, men dersom det blir nødvendig for å beskytte eleven, andre elever eller seg selv, må en benytte nødrett/nødverge og dette må gjøres så skånsomt som mulig (Roland et al., 2016, s. 170-171; Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18). Når eleven i utgangspunktet ikke har det bra, kan overdreven og feil bruk av tvang oppleves svært krenkende, og gi langvarige negative konsekvenser for barneskoleeleven som er fysisk svakere og mindre enn læreren. Derfor er det viktig at en eventuell bruk av tvang gjøres på en skånsom måte, slik at det kan oppleves som trygt, heller enn å gjøre situasjonen enda verre for eleven. Det er også viktig at læreren er oppmerksom på hvordan situasjonen eskaleres i forkant, da fysisk utagerende atferd ikke kommer uten foranledning. Det optimale er å avverge situasjonen før det eskaleres til å bli en fysisk konflikt (Roland et al., 2016, s. 170).

Samtidig som aggresjon er en naturlig del av menneskets utvikling, er det en utfordring i samfunnet når aggresjonen går ut over andre (Bjørkly, 1997, s. 10). Selv om det ikke er et nytt tema, er aggressiv atferd blant barn og unge et sentralt tema for dagens samfunn, og bekymringer for utviklingen er ofte oppe til debatt (Connor, 2002, s. 1). Studier viser at elever som viser eskalerende aggresjon har en større risiko for å utøve vold og kriminalitet i voksen alder (Berkowitz, 1993, s. 138). Elevenes individuelle atferd vil også påvirke klasserommet, ettersom atferdsproblemene også er synlige her (Lindberg & Ogden, 2001, s. 59). Dermed er det også en langsiktig samfunnsnytte i å redusere og forhindre aggressiv atferd i skolene.

Det har historisk sett vært fagfeltet psykologi og til en viss grad juss som har forsket på aggresjon, senere sosiologi og antropologi, men de siste årene er det forsket mye på aggresjon også innen pedagogikken (Connor, 2002, s. 1). Det er også forsket på bruk av tvang på institusjoner, men ikke på skolen. Det skrives også lite om bruk av tvang i skolen, og temaet snakkes lite om på lærerutdanningen og innen spesialpedagogikken.

1.1 Studiens formål

Formålet med studien er å få et nærmere innblikk i hvordan spesialpedagoger og sosiallærere forebygger og håndterer elever som kan vise eskalerende aggresjon. Studien kan kanskje gi svar på hva som kan være god praksis i møte med elever som viser reaktiv aggresjon, og hvordan en kan unngå at situasjonen eskalerer til å bli en fysisk konflikt. Studiens funn kan muligens gi forslag til hva som kan være en god praksis for både forskeren og andre pedagoger som leser denne masteroppgaven og møter elever som kan vise eskalerende aggresjon.

1.2 Problemstilling

Studiens forskningsspørsmål lyder som følgende:

Hvordan kan lærere forebygge og håndtere eskalerende aggresjon?

Forskningsspørsmålet kan tenkes å være todelt, hvor én del tar for seg forebygging, mens den neste tar for seg håndtering av eskalerende aggresjon. Forskeren vil likevel påstå at disse to

elementene henger tett sammen, og derfor også kan ses som én helhet. Oppgaven vil likevel struktureres slik at forebygging og håndtering presenteres hver for seg, for at det skal være oversiktlig for leseren.

1.3 Avgrensning

Studien vil omhandle forebygging og håndtering av elever som viser eskalerende aggresjon på barneskolen ettersom forskeren er utdannet grunnskolelærer 1.-7.trinn, og dermed finner mest relevans i dette. Oppgaven vil ikke gå inn på spesifikke diagnoser, men fokusere på elever som i mer eller mindre grad viser fysisk aggressiv atferd. Oppgaven benytter begrepet eskalerende aggresjon for å understreke at aggresjon er mer enn en fysisk handling og at det er noe som bygger seg opp. En fysisk konflikt oppstår sjelden uten forvarsel, og det trenger ikke nødvendigvis være fysisk for å være aggresjon (Aronson & Aronson, 2011, s. 250; Ogden, 2015, s. 216). Derfor ble eskalerende aggresjon vurdert som et passende begrep til denne oppgavens bruk.

Det finnes mange systemrettede tiltak som kan forebygge eskalerende aggresjon hos elever og som gir trening av sosial kompetanse (Knudsmoen et al., 2006, s. 12-59; Lillevik & Øien, 2012, s. 23; Strømgren & Moynahan, 2005, s. 24). Studien vil likevel ikke gå inn på programbaserte tiltak som PALS eller ART. Det er fordi forskeren ønsker å se på hva den enkelte lærer/spesialpedagog kan gjøre. Likevel er det viktig å understreke at en får bedre effekt med tiltak som gjennomføres likt av alle ansatte og som prioriteres av skolens ledelse slik systemrettede tiltak gjør (Knudsmoen et al., 2006, s. 12-59).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven vil nå gå videre med kapittel 2 som er oppgavens *teoridel*, hvor det teoretiske rammeverket vil belyse studiens problemstilling. Her presenteres både teori og tidligere forskning på reaktiv og proaktiv aggresjon, SIP-modellen, juridisk grunnlag for bruk av tvang, forebygging av aggresjon, og håndtering av elever som viser eskalerende aggresjon. I kapittel 3 blir studiens *metode* beskrevet. Dette er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervju som metode. Intervjuguiden består av spørsmål som har sentrale teoretiske punkter fra kapittel 2. I metoddelen blir forskningsprosessen redegjort for fra begynnelse til slutt,

med en forklaring og begrunnelse av valgene som er gjort underveis. Blant annet begrunnes valg av tema, forskningsdesign, planlegging og gjennomføring av datainnsamling med intervju som metode, og hvordan datamaterialet bearbeides, analyseres og tolkes. Videre presenteres studiens troverdighet, mulige feilkilder og forskningsetiske refleksjoner. Kapittel 4, *resultatdelen*, blir brukt til å presentere studiens resultater. I det femte kapitlet, *drøftingen*, blir hovedfunnene fra intervjuene drøftet ut fra teori og tidligere forskning. Det siste og sjette kapitlet, *konklusjonen*, oppsummerer problemstillingen og studiens funn. Her reflekterer forskeren også over hva som kan være interessant å forske videre på innen dette området.

2. Teori

Dette kapittelet presenterer teorigrunnet for studien som er gjennomført. Kapittelet vil først ta for seg teori og forskning som omhandler eskalerende aggresjon, og da skillet mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Videre vil SIP-modellen presenteres, da forståelsen av denne kan være sentral for å forebygge og håndtere eskalerende aggresjon. Det juridiske grunnlaget som handler om tvang i skolen, deriblant nødrett og nødverge, vil også bli forklart i dette kapittelet. Deretter vil sentrale elementer innen det å forebygge eskalerende aggresjon i barneskolen bli gjennomgått. Til slutt vil teori som omhandler håndtering av elever som viser eskalerende aggresjon bli presentert. Teorien som beskrives i dette kapittelet vil være grunnlaget for intervjuguiden, analyseringen og drøftingen av funnene fra resultatene fra intervjuene.

2.1 Aggresjon

Det er viktig å vite hva aggresjon er, og hva som skiller en elevs normalutvikling fra en skjevutvikling. Det kan være vanskelig å definere aggresjon, og Smith (2004, s. 131) påpeker at aggresjon er en atferdskategori som er "bred og uensartet". Ogden (2015, s. 16) betegner gjentatt fysisk aggressiv atferd som et alvorlig atferdsproblem som i liten grad påvirkes av konsekvensene handlingene har, og Berkowitz (1993, s. 22 og 134-141) hevder at det er en atferd som er relativt stabil over tid. Aggresjon beskrives av Roland (2014, s. 55) som et resultat av personlighetstrekket aggressivitet, og elever med dette personlighetstrekket kan vise aggresjon i mange ulike situasjoner eller kontekster (Berkowitz, 1993, s. 157).

Personlighetstrekket kan ifølge Olweus (referert i Roland, 2014, s. 59) svekkes eller forsterkes noe over tid. Likevel argumenterer Ogden (2015, s. 194) for at det er vanskelig å endre alvorlige atferdsproblemer, ettersom atferdsmønsteret kan gi eleven fordeler eller lar eleven unngå visse situasjoner. Selvsagt vil det være annerledes dersom det er snakk om enkelttilfeller av fysisk aggressive handlinger, og ikke et mønster av gjentatt eskalerende aggresjon. Men Berkowitz (1993, s. 157) viser til studier som indikerer at hos en del av elevene reduseres den aggressive atferden med stigende alder, og det er da viktig at læreren er med på å legge til rette for at denne utviklingen skal være optimal.

I boken *The social animal* blir aggresjon definert som “an intentional action aimed at doing harm or causing pain”(Aronson & Aronson, 2011, s. 250). Det understrekes at det er intensjonen som er essensiell for om en handling er aggressiv eller ikke. Dette med intensjon er noe også Berkowitz (1993, s. 7-8 og 11) påpeker, men her bemerkes det at det ofte ligger andre intensjoner bak handlingen enn bare et ønske om å påføre skade. En kan ha ønske om å forsvare seg selv, å hevde seg selv, eller å oppnå andre ting i etterkant. Aggresjon kan være verbal eller fysisk, og når den eskalerer og blir fysisk defineres den som vold (Lillevik & Øien, 2012, s. 6). Videre hevdes det at noen viser eskalerende aggresjon fordi de stimuleres av å utøve aggresjon, altså har handlingen en egenverdi (Berkowitz, 1993, s. 22 og 28). Situasjonen og konsekvensene kan avgjøre om en elev viser eskalerende aggresjon eller ikke. Dodge (1991, s. 204) bemerker også at sosiale normer tilsier at noen former for eskalerende aggresjon er mer akseptable enn andre. Dersom noen er aggressive i selvforsvar eller for å dytte noen ut av veien hvor det kommer en bil, så vil det være noe samfunnet aksepterer i større grad enn om en mann slår ned en annen fordi han sniker i køen på butikken. Berkowitz (1993, s. 43-44 og 336) understreker at det er mindre sannsynlig at elever viser eskalerende aggresjon når læreren er tilstede, ettersom dette kan føre til større konsekvenser for eleven. Både sannsynligheten for negative konsekvenser av handlingen og alvorlighetsgraden av konsekvensene vil hemme eleven fra å vise eskalerende aggresjon.

Målet er ikke alltid å skade offeret, men det å skade offeret kan brukes som et verktøy for å oppnå et viktigere mål for eleven. Når det gjelder intensjon og eskalerende aggresjon, kan en si at et uhell i friminuttet som fører til en brukket arm ikke er en aggressiv handling dersom det ikke forelå intensjoner om å skade. Derimot regnes det som aggresjon dersom en elev lugger en annen i håret med intensjon om å gjøre den andre vondt, selv om denne handlingen har mindre konsekvenser enn uhellet. Også en mislykket handling som hadde intensjon om å skade er aggresjon, selv om den ikke førte til skade (Aronson & Aronson, 2011, s. 250-251).

Berkowitz (1993, s. 79-80) hevder at elever i ubehagelige situasjoner vil ha to impulser: å flykte eller angripe. Det er medfødte egenskaper, lærte egenskaper og situasjonelle faktorer som avgjør hva eleven velger å gjøre. Elever som ofte viser eskalerende aggresjon kan tenkes å ha erfaringer som gjør at de av en eller annen årsak velger å reagere med eskalerende aggresjon i stedet for å trekke seg vekk fra situasjonen. Men dette vil få konsekvenser for

eleven, for elever som viser stabil negativ aggressiv atferd møter ofte avvisning og har vansker med sosiale relasjoner (Berkowitz, 1993, s. 185-186; Dodge, 1991, s. 207). Mange kan også ha problemer med det faglige, som følge av dårlige relasjoner til lærer og medelever og dårlig selvtillit (Ogden, 2015, s. 195). Det er flere gutter enn jenter som viser eskalerende aggresjon i barneskolen (Ogden, 2015, s. 200-201). Det er mange negative konsekvenser som følge av eskalerende aggresjon i skolen. Elever som kan vise eskalerende aggresjon kan få konsekvenser både faglig, psykisk og sosialt. Eskalerende aggresjon kan gå ut over relasjoner til både medelever og lærere, samtidig som det ofte går ut over læringen og lærers samarbeid med hjemmet (Berkowitz, 1993, s. 185-186).

Det finnes mange måter å kategorisere aggresjon på. En kan kategorisere i åpen og skjult aggresjon, hvor åpen aggresjon kan være en elev som går til fysisk angrep på en annen elev, mens skjult aggresjon kan være en elev som stjeler penger hjemme hos en klassekamerat uten at noen ser det (Berkowitz, 1993, s. 15; Connor, 2002, s. 10-11; Smith, 2004, s. 132). En norsk undersøkelse viste at åpen aggresjon er vanligst på barneskolen (Lindberg & Ogden, 2001, s. 61). Aronson og Aronson (2011, s. 251) skiller mellom “hostile” og “instrumental” aggresjon, mens Berkowitz (1993, s. 15) bruker “emotional” og “instrumental aggression”. På norsk brukes gjerne de tilsvarende begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon (Roland, 2014, s. 55-58). Den reaktive aggresjonen er spontan og impulsiv, mens den proaktive aggresjonen er relativt rasjonell og kontrollert (Berkowitz, 1993, s. 15-17; Dodge, 1991, s. 201; Roland & Idsøe, 2001, s. 447-448). Selv om en ofte skiller mellom disse begrepene, er det viktig å være klar over at mange elever kan vise både reaktiv og proaktiv aggresjon (Berkowitz, 1993, s. 28). En aggressiv handling inneholder ofte både proaktive og reaktive elementer (Dodge, 1991, s. 205-206). Det skilles også mellom fysisk og psykisk vold, men denne oppgaven vil fokusere på elever som utøver fysisk vold, noe som er vanligst på barneskolen (Aronson & Aronson, 2011, s. 250; Berkowitz, 1993, s. 15; Lindberg & Ogden, 2001, s. 69). Oppgaven vil nå gå nærmere inn på reaktiv og proaktiv aggresjon.

2.1.1 Reaktiv aggresjon

Aronson og Aronson (2011, s. 251) forklarer at reaktiv aggresjon er en aggressiv handling som kommer av følelser som sinne og frustrasjon og har som formål å påføre smerte og skade. Roland (2014, s. 50-52 og 56) påpeker at frustrasjon, nedverdiggelse eller andre

lignende følelser ofte fungerer som utløsere for sinnet, og at sinnet deretter kan lede til reaktiv aggresjon. Dette støttes også i Berkowitzs teori (1993, s. 26). Når en elever viser reaktiv aggresjon er oftest frustrasjon utløseren for aggresjonen (Berkowitz, 1993, s. 30; Connor, 2002, s. 15). Dette beskrives også i Berkowitz (1993, s. 32 og 46) *Aggression: Its causes, consequences, and control*, hvor han viser til at elever som hindres fra å nå et mål er mer tilbøyelige til å skade andre, fordi de føler stor frustrasjon. Dette underbygges også av Roland (2014, s. 50 og 55). Det kan også være at det å nå målet utsettes fordi eleven blir tvunget til å vente, eller at eleven møter krav som for eleven selv virker urimelige eller uoverkommelige (Hanssen et al., 1999, s. 58). Dersom en elev ønsker å gå bak i klasserommet for å hente noe, og blir hindret av en elev som står i veien, så kan eleven føle frustrasjon som kan føre til fysisk aggresjon mot eleven som skaper hindringen. Det er ikke sikkert eleven mente å hindre veien, men det skapte uansett frustrasjon, og førte gjerne til sinne og deretter aggresjon. Sinne er en følelse som ikke nødvendigvis fører til en handling og ikke trenger å skade noen. Sinne kan være en bra følelse, men ikke dersom det fører til aggresjon og blir destruktivt. Det vil være avhengig av hvordan årsaken til frustrasjonen og situasjonen blir tolket (Roland, 2014, s. 51).

Den aggressive handlingen skjer ofte før eleven får tenkt seg om, og drives av impuls med intensjon om å påføre skade (Berkowitz, 1993, s. 11, 26, 69 og 430; Lillevik & Øien, 2012, s. 12). Ettersom handlingen er følelsesdrevet kan den ofte bli mer alvorlig enn det eleven hadde intensjoner om, et dytt kan fort bli til et knyttneveslag (Berkowitz, 1993, s. 22 og 70). Dette kan muligens forklares av studier som viser at elever som selv har det vondt, har en trang til å gjøre andre vondt (Berkowitz, 1993, s. 80). Elevens oppfattelse om den som eventuelt skaper frustrasjonen er med å avgjøre utfallet. Dersom eleven oppfatter å bli bevisst provosert av en annen elev, vil det ifølge Berkowitz (1993, s. 40) være større sannsynlighet for at eleven viser eskalerende aggresjon, enn dersom frustrasjonen ble skapt av det eleven oppfatter som et uhell. Det kan også være elementer i miljøet eller situasjonen som stimulerer eller trigger elevens følelser og gjør at aggresjonen eskalerer (Berkowitz, 1993, s. 70; Roland, 2014, s. 51-52). Det er også mer sannsynlig at en elev viser eskalerende aggresjon når triggeren er en person enn når triggeren er en situasjon uavhengig av andre personer (Berkowitz, 1993, s. 45). En situasjon som i utgangspunktet ikke skaper noe særlig frustrasjon hos eleven kan øke i frustrasjon dersom den gjentas flere ganger, og da kan eleven til slutt eskalere til å bli fysisk

aggressiv. Dette er fordi elever som viser reaktiv aggresjon ofte er i sterk psykisk spenning (Berkowitz, 1993, s. 27 og 69).

Connor (2002, s. 15) og Dodge (1991, s. 202 og 212) påpeker at et formål med eskalerende aggresjon kan være å beskytte seg selv mot noe som oppleves som en trussel, da reaktiv aggresjon ofte forbindes med frykt. Eleven kan også vise eskalerende aggresjon som en reaksjon når de forsøker å få andre elever til å slutte å gjøre noe som forstyrrer eller plager dem (Berkowitz, 1993, s. 8). Ubehagelige opplevelser kan gjøre at elever viser eskalerende aggresjon, og atferden kan da være rettet mot tilfeldige individer som ikke på noen måte har provosert eller gjort eleven urett (Berkowitz, 1993, s. 51, 53-54 og 63). Et eksempel kan være en elev som er frustrert fordi han eller hun ikke får til leksene, og så blir sint og lar aggresjonen gå utover lillebroren som tilfeldigvis skulle låne en blyant akkurat da. Den aggressive handlingen trenger ikke nødvendigvis være rettet mot en annen person, den kan også være rettet mot materielle gjenstander, eller eleven selv. Dette kalles forskjøvet aggresjon (Roland, 2014, s. 55). I noen tilfeller kan den aggressive handlingen komme senere, når frustrasjonen har bygget seg opp over tid. En elev kan ha blitt frustrert over noe på skolen, og tar det ut på de hjemme, eller omvendt.

Berkowitz (1993, s. 27 og 430) signaliserer at elever som viser reaktiv aggresjon og ønsker å skade offeret også kan ha andre formål, som å gjenopprette kontroll. Men mest av alt forsøker og ønsker de å skade offeret. Elever som viser reaktiv aggresjon kjennetegnes ofte med høy impulsivitet, dårlig selvkontroll, sinne, raseri og mistenksomhet, og kan ofte være lettere å provosere enn andre elever (Berkowitz, 1993, s. 8, 26 og 153; Dodge, 1991, s. 212; Hanssen et al., 1999, s. 57). Dette kan være noe andre elever utnytter og fremprovoserer for å få visse reaksjoner fra eleven og læreren. Elever som viser reaktiv aggresjon handler ofte uten å tenke på konsekvensene, de er heller fokusert på hva de aller helst ønsker å gjøre (Berkowitz, 1993, s. 17, 26 og 430).

Reaktiv aggresjon utløses oftest av frustrasjon, men en elevs tolkningsvaner vil påvirke reaksjonen i ulike situasjoner. Roland (2014, s. 56) skriver at "Reaksjonen avhenger i stor grad av hvordan årsaken blir tolket". I eksempelet med eleven som hindrer veien, så kan det tolkes som at eleven gjør det med vilje eller bare står i veien uten å være klar over det. En

elev som ofte viser reaktiv aggresjon har muligens et negativt tolkningsmønster, og kan da tolke andres utsagn og handlinger mer negativt enn det som er ment. Reaktiv aggresjon har i tillegg sterk sammenheng med impulsivitet, og en kan anta at en da reagerer før en har vurdert alle alternativene godt nok (Berkowitz, 1993, s. 26; Roland, 2014, s. 60). Dette vil bli nærmere forklart under punkt 2.1.3 *SIP-modellen*.

2.1.2 Proaktiv aggresjon

Reaktiv og proaktiv aggresjon korrelerer ofte, noe som vil si at en elev ofte vil vise begge typer aggresjon (Berkowitz, 1993, s. 27). Denne oppgaven vil fokusere på de tilfellene hvor elevene hovedsakelig viser reaktiv aggresjon. Det kan likevel være viktig for lærere å ha forståelse for hva proaktiv aggresjon er og hva som skiller den fra reaktiv aggresjon. Behovet for kontroll, makt over andre og tilhørighet til et fellesskap er oftest drivkraften bak proaktiv aggresjon (Berkowitz, 1993, s. 158; Roland, 2014, s. 59). Proaktiv aggresjon har ikke hovedsakelig et formål om å forårsake smerte eller skade, den er derimot et verktøy som brukes for å oppnå et annet mål som ligger utenfor handlingen (Berkowitz, 1993, s. 11; Connor, 2002, s. 15). Det er likevel en handling hvor intensjonen er å påføre andre smerte, men ofte legitimeres handlingene med blant annet å dehumanisere offeret slik en ofte ser i en mobbeepisode (Aronson & Aronson, 2011, s. 251; Berkowitz, 1993, s. 118). Roland (2014, s. 57) hevder at formålet ofte er å oppnå materielle eller sosiale belønninger eller gevinster. Gevinsten kan blant annet være å bedre selvtilliten eller å bekrefte eller øke sosiale status i forhold til offeret eller medelever (Berkowitz, 1993, s. 8-9, 22, 27 og 430).

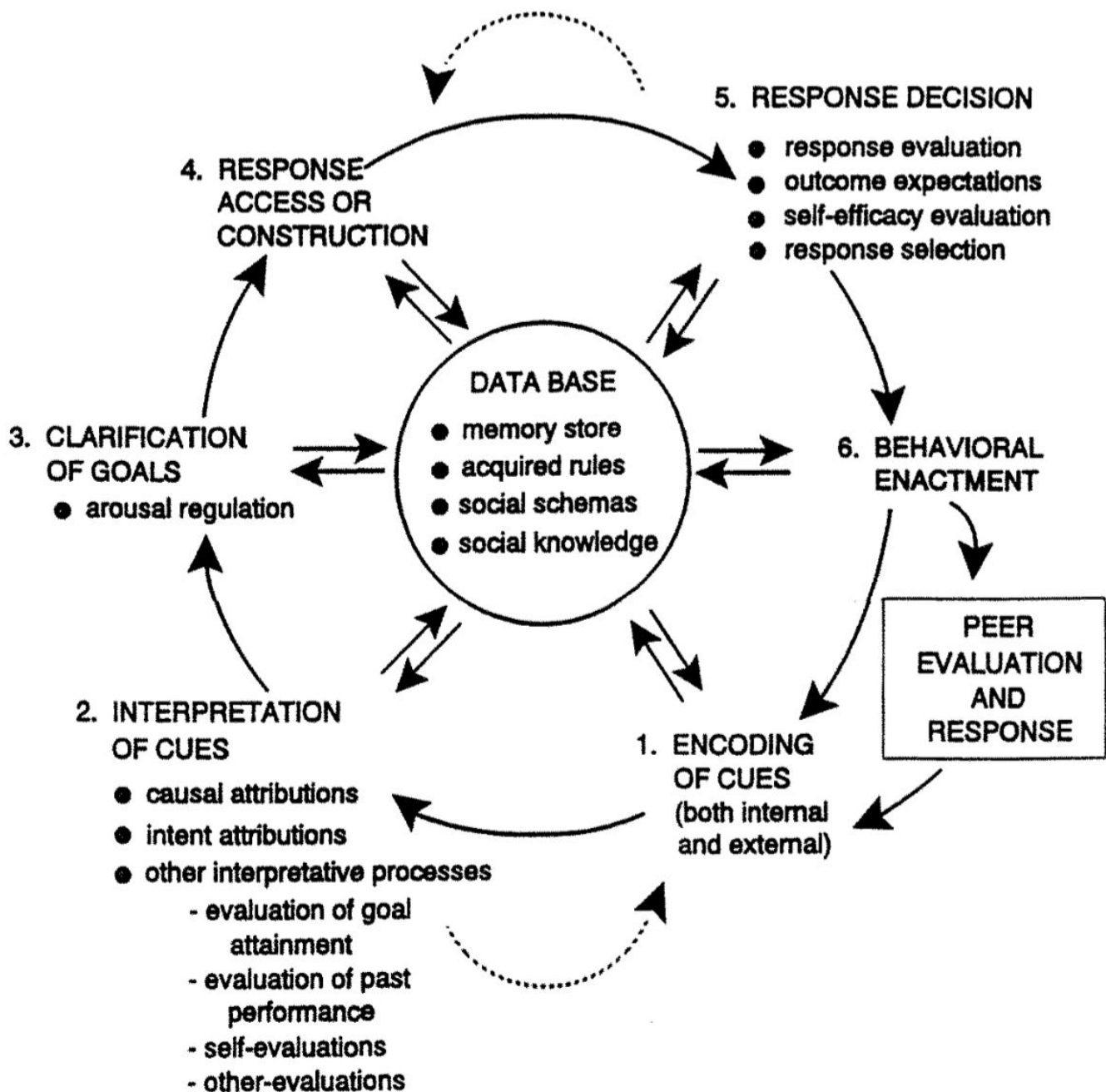
Den vanligste triggeren for reaktiv aggresjon var frustrasjon, mens proaktiv aggresjon skyldes initiativ hos personen selv og er i prinsippet uten sinne (Roland, 2014, s. 58). Roland (2014, s. 58) signaliserer at proaktiv aggresjon kan gi en viss stimulering, noe som også støttes av Berkowitz (1993, s. 28). Proaktiv aggresjon argumenteres å være noe som læres gjennom sosiale rollemodeller og erfaringer med positive belønninger som en følge av aggresjonen (Berkowitz, 1993, s. 32; Connor, 2002, s. 15; Dodge, 1991, s. 202-203). Roland (2014, s. 59) fastslår at elever som viser proaktiv aggressiv atferd med høy sannsynlighet vil mobbe medelever. Dette gjelder ikke reaktiv aggresjon.

2.1.3 SIP-modellen

SIP-modellen er svært relevant for problemstillingen, både når det gjelder forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Modellen forklarer nemlig den kognitive prosessen fra elever mottar signaler fra omgivelsene og til de utfører en handling som respons til dette. Det handler om elevenes evne til informasjonsbehandling og sosial tilpasning, områder elever som viser eskalerende aggresjon kan ha vansker med. Kunnskap om den kognitive prosessen kan gi læreren en forståelsesramme for eskalerende aggresjon og gi alternativer til hvordan en kan forebygge og håndtere det. Ved å gå inn i de enkelte sekvensene i prosessen kan en jobbe mer målrettet og direkte på det som er den enkelte elevens problem. Disse elevene har kanskje ikke fått avlært negative tolkningsmønstre, noe læreren kan arbeide med ved å gi eleven flere positive handlingsalternativer.

Dodge (1991, s. 210-212) beskriver "Social Information Processing Mechanisms" som på norsk omtales som SIP-modellen. Modellen ble utviklet av Dodge i 1986, men ble videreutviklet av Crick og Dodge. Oppgaven vil ta utgangspunkt i modellen som beskrives av Crick og Dodge (1994, s. 76) hvor elementene som inngår er en del av en syklisk prosess heller enn den tidligere lineære modellen. Denne nyere modellen forklarer hvordan individet mottar, tolker og handler ut fra omgivelsenes signaler (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Ifølge Crick og Dodge (1994, s. 76 og 78) har eleven biologiske forutsetninger, tidligere erfaringer og faste tankemønstre som enhver sosial opplevelse møtes med. Det er disse sosiale erfaringene som er grunnlaget for elevens sosiale kompetanse (Crick & Dodge, 1994, s. 78). Dette utgjør en database som påvirker alle stegene i den ytre sirkelen. Dermed er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom all tidligere erfaring og her-og-nå-vurderinger av sosiale opplevelser. SIP-modellen brukes for å forklare hvordan elever som viser reaktiv og proaktiv aggresjon reagerer, hvordan de tolker, og hvordan de vurderer situasjoner og inntrykk på en måte som fører til eskalerende aggresjon (Dodge, 1991, s. 210-211). Den viser også hvordan de finner løsninger og alternativer på handlinger som svar på inntrykk eller signalene de får fra omgivelsene (Connor, 2002, s. 16). Dodge (1991, s. 210-211) forklarer at disse elevene først oppfatter et sosialt signal fra omgivelsene, som i noen tilfeller kan oppfattes som en provokasjon. Først oppfattes disse signalene, så tolkes de - noen ganger som

truende - hvilket kan føre til følelser som frykt, sinne og ønske om å skade andre (Dodge, 1991, s. 211). Eleven vurderer deretter hva målet med en eventuell respons vil være (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Eleven søker deretter i hukommelsen etter tidligere atferdsrespons som kan brukes i den nåværende situasjonen (Crick & Dodge, 1994, s. 78). De ulike responsene vurderes som egnede eller ikke, og til slutt velges en respons som utføres (Dodge, 1991, s. 211). Denne prosessen vises i Crick og Dodge (1994, s. 76) sin figur under. Her ser en også at elevens tidligere erfaringer og kunnskap er utgangspunktet for hvordan prosessen utvikler seg.



Allerede når elever oppfatter signaler fra omgivelsene er det forskjell på hvilke signaler de legger vekt på og hvordan disse fortolkes (Crick & Dodge, 1994, s. 76). De elevene som viser eskalerende aggresjon ignorerer eller overser gjerne signaler som viser at andre har gode intensjoner bak handlingene sine, mens de legger gjerne spesielt godt merke til de signalene som kan være aggressive (Crick & Dodge, 1994, s. 78 og 83). Dermed blir handlingene tvetydig eller negativt tolket. Disse elevene har gjerne mer erfaring med å velge aggresjon som respons, og dermed inkluderes ofte flere alternativer med aggresjon, mens de har få alternativer uten aggresjon å velge mellom (Crick & Dodge, 1994, s. 88). Disse elevene har ikke avlært de uønskede reaksjonsmønstrene eller tolkningsmønstrene. En kan bruke SIP-modellen som teoretisk grunnlag for å arbeide forebyggende med eleven ved å utvikle alternative handlingsmønstre når eleven blir frustrert eller mistolker kommunikasjon.

Det er ofte i prosessen med målet for responsen at elever som viser hovedsakelig reaktiv og proaktiv aggresjon vil variere mest. Målet for handlingene vil være svært forskjellige, selv om handlingen de utfører er den samme. Elever som viser reaktive handlingsmønstre har ofte feil og negative tolkninger, overreagerer med en impulsivitet og frykt, og tolker tvetydige situasjoner som negative eller mer truende enn de er ment å være (Connor, 2002, s. 16; Crick & Dodge, 1994, s. 84-85; Crick & Dodge, 1996, s. 997; Roland, 2011, s. 19). Berkowitz (1993, s. 17) beskriver det som en kortslutning i den normale evalueringsprosessen. Det er funnet at et unormalt mønster i denne evalueringsprosessen korrelerer med aggressive tendenser (Dodge, 1991, s. 211). Elever som viser reaktiv aggresjon tolker tvetydige handlinger som fiendtlige og tillegger andre aggressive intensjoner (Berkowitz, 1993, s. 151; Dodge, 1991, s. 211-212). Når dette er tilfelle, og eleven har problemer med tolkninger, bør læreren hjelpe ved å lære og bevisstgjøre eleven på alternative måter å tolke signaler på.

Disse elevene utfører den handlingen de selv ønsker å gjøre, de vurderer ikke like mange andre alternative handlinger som andre elever, og de vurderer heller ikke konsekvensene av egne handlinger i samme grad som andre elever (Berkowitz, 1993, s. 17, 26 og 151; Crick & Dodge, 1994, s. 88). De alternativene de vurderer inneholder oftere aggressive løsninger som kan virke overdrevne (Dodge, 1991, s. 211). Elevene oppfatter det gjerne som ønskelig å respondere med aggresjon til andres fiendtlighet eller tvetydighet (Berkowitz, 1993, s. 151; Crick & Dodge, 1994, s. 89; Dodge, 1991, s. 211). Berkowitz (1993, s. 26) konstaterer at

mange tilfeller blir den reaktive aggressive handlingen utført med få kompliserte tanker eller planer i forkant. Et av stegene i figuren over, steg 3, er å vurdere handlingens mål. Her hevder Crick og Dodge (1994, s. 87) at elever som viser reaktiv aggresjon ofte kan ha som mål å hevne seg på jevnaldrende som ikke er sosialt inkluderende overfor eleven. Andre mål som nevnes er å unngå skamfulle situasjoner eller negative følelser, eller å oppnå ønsker en har (Crick & Dodge, 1994, s. 87).

Elever som viser proaktive handlingsmønstre kan ofte se aggresjon som et alternativ for å løse en situasjon for å oppnå det som er ønskelig (Connor, 2002, s. 16). Det er oftere disse elevene som tror at en aggressiv respons blir sett på som ønskelig (Crick & Dodge, 1996, s. 998). Proaktiv aggresjon er ofte koblet til steg 4 og 5 i SIP-modellen, hvor eleven reflekterer over hvilken respons som skal velges, ettersom en ønsker å oppnå noe med handlingen. Elever som viser proaktiv aggresjon velger gjerne negativ respons fordi de er motivert av belønningen av handlingen, og da er en negativ handling gunstig for dem.

Det er viktig at læreren ser helheten som finnes i SIP-modellen. En må være bevisst på den erfaringen og bakgrunnen eleven har, og hvordan det kan påvirke elevens valg. Det er også viktig å huske at eleven velger handlingsrespons på bakgrunn av hvilke alternativer han eller hun har erfaring med fra tidligere situasjoner. Roland (2014, s. 52) indikerer at elevenes tolkninger er vanepreget, og at de dermed vil velge de samme handlingsresponsene som de tidligere har valgt og har erfaring med. Dersom læreren har forståelse for denne tolkningsprosessen og hva eleven har med seg inn i situasjonen, vil det være lettere å forstå hvorfor eleven viser eskalerende aggresjon og hvordan en kan forebygge denne atferden. En god relasjon mellom lærer og elev kan for eksempel gi eleven mange erfaringer med positive interaksjoner, og dermed tilføre gode handlingsrespons til elevens erfaringsdatabase. Dermed kan læreren påvirke elevenes tolkningsvaner og database, og på den måten forebygge eskalerende aggresjon ved å ha kunnskap om SIP-modellen.

2.1.4 Juridisk grunnlag for bruk av tvang

Læreren vil alltid være i en maktposisjon i forhold til eleven, og må derfor være forsiktig i håndteringen av konfliktsituasjoner. Dessuten gjøres situasjonene ekstra sårbare når det understrekes i litteraturen at det er mye gråsoner når det kommer til regelverket og hva som

er lov og ikke (Hanssen et al., 1999, s. 125; Roland et al., 2016, s. 171). I skolen er det ikke lov å bruke tvang eller makt, noe som er hjemlet i straffeloven og da beskrives som at en: "øver vold mot en annen person eller på annen måte krenker ham fysisk" (Straffeloven, 2005, § 271). Derimot straffes ikke "svært lempelige former for maktbruk" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 2). Opplæringsloven slår imidlertid fast at skolens ordensreglement ikke kan inneholde "Fysisk refsing eller annen krenkjande behandling" (Opplæringslova, 1998, §§ 2-9 og 3-7). Også fylkesmannen i Rogaland (2015, s. 1) konstaterer at det ikke finnes hjemmel i opplæringsloven for å bruke tvang i skolen. Men på bakgrunn av loven om nødrett og nødverge finnes det noen situasjoner hvor læreren kan bruke tvang, fordi "En handling som ellers ville være straffbar, er lovlig når" enkelte vilkår er tilstede (Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18). Når det gjelder nødverge, kan dette være aktuelt i situasjoner hvor læreren bruker tvang for avverge en handling som straffeloven karakteriserer som et ulovlig angrep på enten læreren selv eller andre elever. En forutsetning for nødverge er imidlertid at en "ikke går lenger enn nødvendig, og ikke går åpenbart ut over hva som er forsvarlig under hensyn til hvor farlig angrepet er, hva slags interesse som angrepet krenker, og angriperens skyld" (Straffeloven, 2005, § 18).

I tillegg kan en benytte nødrett i tilfeller hvor "den blir foretatt for å redde liv, helse, eiendom eller en annen interesse fra en fare for skade som ikke kan avverges på en annen rimelig måte", og i tillegg at "denne skaderisikoen er langt større enn skaderisikoen ved handlingen" (Straffeloven, 2005, § 17). Det vil si at en kan gripe inn i situasjoner hvor eget eller elevs liv, eventuelt helse, eiendom eller andre interesser er truet. Dersom en elev skader seg selv ved å vise eskalerende aggresjon, vil det ikke være et angrep på noen andre, men for å unngå alvorlig skade kan læreren være nødt til å holde eleven fast. Dermed forsvares bruk av tvang med hjemmel i nødrettsparagrafen (Straffeloven, 2005, § 17).

Læreren kan utøve nødrett/nødverge på lik linje som alle andre i Norge. Dette begrunnes med at enhver har lov å forsvare seg selv og andre, og handlinger som ellers ville vært ulovlige er da tillatt. Men kriteriet er som nevnt at læreren ikke bruker mer makt enn det som er nødvendig for å avverge eller stoppe angrepet eller handlingen som er ulovlig eller egnet til å skade. Her er prinsippet om proporsjonalitet sentralt, noe som vil si at en ikke skal bruke mer fysisk makt enn det som er nødvendig for å stoppe den aggressive handlingen. Andre tiltak

som er mindre inngripende bør vurderes før en bruker tvang som siste alternativ. Med en gang eleven som holdes fast slutter å være utagerende, skal læreren slippe eleven for å oppfylle kravene som stilles for loven om nødverge (Straffeloven, 2005, § 18).

2.2 Forebygge aggresjon

Kunnskap om å forebygge eskalerende aggresjon kan minimalisere behovet for bruk av tvang i skolen. Likevel hevder Ogden (2013, s. 600) at skolens innsats for å forebygge eskalerende aggresjon hverken er systematisk eller langsiktig nok. Det legges for lite vekt på forebyggende arbeid, særlig med tanke på hvor alvorlige følger fysiske angrep kan ha for både utøver og offer (Bjørkly, 1997, s. 10). Lærere må få mer veiledning til hvordan de best mulig kan møte problemer innen atferd. Ogden (2013, s. 600) påpeker at det kan være “vanlige og alderstypiske problemer knyttet til oppdragelse og grensesetting”, men at lærere likevel trenger mer råd om hvordan dette skal møtes. Det beste vil selvfølgelig være å forebygge, og å arbeide på en måte som gjør at situasjonen ikke eskalerer til å bli en fysisk konflikt. Noen skoler har en tiltaksplan mot vold eller for sosial kompetanse hvor forebyggende tiltak mot fysisk aggresjon er en sentral del av dokumentet (Roland et al., 2016, s. 167). Dette kan være med på å gi et systematisk, kollektivt og målrettet arbeid for å forebygge fysisk aggresjon i skolen (Lillevik & Øien, 2012, s. 16-17). Det er essensielt at tiltak som skal forebygge og håndtere eskalerende aggresjon er forankret i teori og kunnskap hentet fra forskning på feltet (Lochman, referert i Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 29).

2.2.1 Autoritativ klasseledelse

Baumrind (referert i Wentzel, 2002, s. 288) fant at en autoritativ oppdragerstil var optimal for barnets utvikling og kunne forebygge utagerende atferd. Dette underbygges av nyere forskning (Chazan, Laing & Davies, 1994, s. 145). Senere utvikling av denne teorien hevder at en kan overføre dette til skolen og konkludere med at dette også vil gjelde autoritativ klasseledelse (Wentzel, 2002, s. 297). En autoritativ klasseledelse består av dimensjonene relasjon og kontroll, hvor begge er nødvendige for å oppnå optimal klasseledelse (Walker, 2009, s. 126-127; Wentzel, 2002, s. 288). Dette poengteres også i rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* (Rørnes, Overland, Roland & Tveitereid, 2006, s. 126-127). Autoritativ

klasseledelse er et overordnet element som kan anvendes som tiltak når det gjelder å forebygge alle former for problematferd, også elever som viser eskalerende aggresjon (Roland et al., 2016, s. 163; Roland, Våland & Størksen, 2007, s. 17). Det gjelder både i kontakt mellom den enkelte lærer og elev, men også på systemnivå på skolen generelt sett. Det er viktig at alle de ansatte på skolen forholder seg til samme regelverk og samme konsekvenser. Selv om det er viktig at de ansatte har en felles forståelse og handler likt overfor elevene, vil ikke teorikapittelet gå nærmere inn på dette. Denne studien fokuserer på den enkelte læreren, og hva han eller hun kan gjøre for å forebygge og håndtere eskalerende aggresjon. Derfor prioriteres ikke felles forståelse blant de ansatte som tema i dette kapittelet, selv om det tidvis berøres senere i oppgaven.

Relasjon

Gode relasjoner til elevene er viktig for enhver lærer, og er en avgjørende del av det å være en autoritativ klasseleder. Flere studier har funnet at en god relasjon mellom lærer og elev fra begynnelsen av skolegangen kan være svært viktig for utviklingen til de elevene som kan vise eskalerende aggresjon (Ogden, 2015, s. 134; Walker, 2009, s. 123; Wentzel, 2002, s. 287). Marzano og Brown (2009, s. 253) trekker frem at en lærer bør skaffe seg kunnskap om elevenes faglige utvikling, så vel som sosiale og personlige utvikling. I tillegg hevder de at en bør delta på aktiviteter som viser at en har interesse for de enkelte elevene, dra elevenes interesser inn i undervisningssammenheng, bruke kroppsspråk som viser elevene at læreren interesserer seg for dem, og bruke humor når det passer seg. Det anbefales også å øke positive interaksjoner og redusere antall negative interaksjoner, da vil en kunne få en bedre relasjon (Ogden, 2015, s. 134 og 151). Dette kan være hjelpemidler som styrker relasjonsbyggingen, og det kan muligens tenkes å være spesielt viktig å fokusere på i arbeidet med elever som kan vise eskalerende aggresjon. Elevene har behov for at læreren forstår dem og interesserer seg for dem, og lærere som greier å formidle dette til elevene har et bedre utgangspunkt for å drive effektiv klasseledelse (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid & Marzano, 2005, s. 56; Ogden, 2015, s. 134-135; Rørnes et al., 2006, s.127). Forskning viser at gode relasjoner generelt sett gir lærere muligheter for å stille høyere krav og forventninger til elevene (Roland et al., 2016, s. 164-165; Rørnes et al., 2006, s.126; Walker, 2009, s. 127). Dette kan ha sammenheng med at elevene tolker lærerens signaler og handlinger på bakgrunn av relasjonen de har. Dersom en ser dette i lys av SIP-modellen og tolkningsmønster og

erfaringer elever kan ha, så kan en tenke seg at en elev kan tolke en handling positivt eller negativt ut fra hvilken relasjon de to har. Dette gjelder spesielt elever som kan vise eskalerende aggresjon (Ogden, 2015, s. 134).

En trygg og stabil relasjon er spesielt viktig for å forebygge konflikter med elever som kan vise eskalerende aggresjon (Johansen, 2011, s. 43; Ogden, 2015, s. 216; Roland, 2011, s. 19). Dette kan blant annet begrunnes med at en god relasjon kan forebygge feiltolkning, noe SIP-modellen gir uttrykk for at elever som viser reaktiv aggresjon ofte har problemer med (Ogden, 2015, s. 155). En god relasjon kan gi færre konflikter, og det gjør det muligens også lettere å beholde kvaliteten på relasjonen etter en konflikt. Etablering av gode relasjoner kan ta tid og det krever definitivt en innsats fra lærerens side. Det er derfor viktig at elever som viser eskalerende aggresjon ikke opplever lærerbytte for ofte (Roland, 2011, s. 19). Gode samtaler i forkant av en konflikt kan virke forebyggende og bygge tillit som fungerer som konfliktdemper når en elev viser eskalerende aggresjon. Enkle grep i og utenfor undervisningen kan være med å bygge relasjonen mellom lærer og elev. Bare det å bruke elevens navn, å hilse på eleven når han eller hun kommer inn til time, eller å bruke et par minutter på å spørre om elevens liv utenfor skolen kan være noe som kan styrke relasjonen uten at læreren trenger å sette av veldig mye ekstra tid til det (Marzano et al., 2005, s. 62).

Kontroll

Grensesetting og kontroll er en viktig del av det å være en autoritativ klasseleder. Wentzel (2002, s. 288) trekker frem konsistent håndhevelse av reglene og struktur som betydelige faktorer innen kontrolldimensjonen av en autoritativ klasseledelse. Elever som kan vise eskalerende aggresjon har behov for tydelige rammer og konsistent håndheving av reglene (Hanssen et al., 1999, s. 48; Roland, 2011, s. 19). Grensesettingen skal medvirke til å gjøre klassemiljøet tryggere for alle, og vil oftest bidra til konfliktdempende kommunikasjon (Hanssen et al., 1999, s. 49; Lillevik & Øien, 2012, s. 22-23; Marzano et al., 2005, s. 5).

Reglene må være få, enkle å forstå og elevene må vite hva som forventes av de (Chazan et al., 1994, s. 145; Johansen, 2011, s. 17-18; Ogden, 2015, s. 137). Dette er med på å gi trygghet og gjør det lett for eleven å vite hva en har å forholde seg til (Marzano et al., 2005, s. 5-6). Dette underbygges av Berkowitz (1993, s. 358), som signaliserer at elevene ikke vil

beherske seg fra å vise aggresjon dersom de ikke tror det de gjør er galt i utgangspunktet. Dette støttes også av Wentzel (2002, s. 288) når han omtaler Baumrind sine foreldrestiler og relasjon og kontroll innen disse. Derfor er det viktig at reglene er klare og tydelige. Marzano et al. (2005, s. 5-6), Ogden (2015, s. 137) og Slåttøy (2002, s. 64) argumenterer for at elevene bør være med på å lage reglene, da dette vil gjøre det mer til elevenes egne regler og det da er mer sannsynlig at reglene blir overholdt. Det er viktig at konsekvensene av brudd på reglene er tilpasset alvorligheten av regelbruddet, og at elevene vet hva konsekvensene av en handling er (Damsgaard, 2003, s. 156-157; Marzano et al., 2005, s. 5-6; Ogden, 2015, s. 138). Dersom en handling som kan ses på som en bagatell får en enorm konsekvens kan dette virke urettferdig og frustrerende for eleven, og ende opp med å skape enda mer aggresjon. Roland (2011, s. 19) skildrer elever som viser eskalerende aggresjon og deres negative tolkningsmønster, og understreker i denne sammenheng at grensesettingen bør gjøres på en måte som i minst mulig grad utløser mer frustrasjon hos elevene. Det vil ikke si at elevenes regelbrudd ikke skal få konsekvenser, men at måten det gjøres på tar hensyn til elevens tolkningsmønster. En annen faktor innen kontroll er at læreren setter forventninger til elevenes atferd og prestasjoner (Ogden, 2015, s. 138; Wentzel, 2002, s. 288). Også her påpekes det at det er viktig at elevene er klar over hvilke forventninger læreren har til dem for at de skal kunne leve opp til forventningene. Forventningene kan også påvirke lærerens atferd mot eleven, noe som kan være nødvendig i noen tilfeller og urettferdig i andre tilfeller (Ogden, 2015, s. 139).

Være i forkant

Når en elev viser eskalerende aggresjon må læreren stoppe denne atferden. Korrigerende tiltak bør likevel ikke brukes ofte og tvang bør kun brukes unntaksvis, slik det ble beskrevet under punkt 2.1.4 *Juridisk grunnlag for bruk av tvang*. Derfor er det viktig at læreren er i forkant og bruker sin kjennskap til eleven for å gjenkjenne signalene som viser at aggresjonen bygger seg opp. Da kan læreren stoppe atferden før den eskalerer til å bli fysisk. En kan også være i forkant med å sette inn forebyggende tiltak for å endre atferden, altså å redusere den eskalerende aggresjonen.

Ogden (2015, s. 215) viser til at det er positive tiltak som fører til varig atferdsendring hos elevene. Dette kan begrunnes med at atferd som får oppmerksomhet er atferd som ofte

gjentas (Ogden, 2015, s. 150). Da er det viktig at læreren er bevisst på den negative oppmerksomheten de gir elever som viser eskalerende aggresjon, ettersom de da oppmuntrer den negative atferden selv om det ikke er intensjonen. Berkowitz (1993, s. 167) signaliserer at en suksessfaktor, i form av blant annet oppmerksomhet, er noe av grunnen til at elevers mønster med å vise eskalerende aggresjon forblir så stabil over lang tid. De opplever en suksessfaktor av å reagere med eskalerende aggresjon, og da oppmuntres atferden. Dette mønsteret er det viktig at læreren forsøker å bryte for å redusere den eskalerende aggresjonen.

Ved å belønne og rose positiv atferd kan en minimere negativ atferd, og en bør derfor ha en målsetting om å ha større fokus på positiv enn negativ atferd (Ogden, 2015, s. 151 og 154). Berkowitz (1993, s. 33) poengterer også at elever som får belønning for positiv atferd er mindre tilbøyelige til å oppføre seg negativt eller aggressivt når de opplever frustrasjon eller motgang. Læreren bør fokusere på å gi oppmerksomhet og tilbakemelding når elever gjør det som er ønsket (Ogden, 2015, s. 150). Læreren fungerer også som rollemodell for elevene med å vise hva som er ønsket atferd, og må derfor være oppmerksom på eget kroppsspråk, stemmebruk, handlinger og utsagn (Berkowitz, 1993, s. 189-190; Gravrok, Schancke, Andreassen & Domben, 2006, s. 69; Slåttøy, 2002, s. 52-53). Dette kan begrunnes i sosial læringsteori, hvor en indikerer at uønsket atferd kan avlæres (Ogden, 2015, s. 50). Fokus på elever som følger reglene gjør at elevene lettere forstår hvorfor læreren kommenterer når de gjør noe de ikke bør gjøre (Ogden, 2015, s. 154-155). Dersom læreren hele tiden kommenterer negativ atferd kan dette gi elever bekreftelse og sosial status fra medelever som kan oppleves som positivt for eleven (Ogden, 2015, s. 155; Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005, s. 77). Skoler som benytter en proaktiv klasseledelse er i forkant og fokuserer på positive tiltak som skaper et godt miljø for lærere og elever (Lindberg & Ogden, 2001, s. 79).

2.2.2 Relasjoner til medelever

Litteratur og forskning undersøker i begrenset grad sammenhenger mellom elever som viser eskalerende aggresjon og relasjoner til medelevene, eller hvordan disse relasjonene kan forebygge den eskalerende aggresjonen.

Forskning indikerer at eskalerende aggresjon til en viss grad kan forklares av dårlige relasjoner til medelever (Sørлие, 2000, s. 48). Ogden (2015, s. 215) hevder også at medelever kan påvirke hverandre i en negativ retning, hvor konsekvensen blir mer aggressiv atferd. Derimot kan prososiale elever påvirke elever som kan vise eskalerende aggresjon i en positiv retning og gi redusert aggressiv atferd (Ogden, 2015, s. 215). Gode relasjoner til medelevene er således svært viktig for at eleven skal trives både faglig og sosialt (Øverland & Bru, 2016, s. 55). Mange elever som kan vise eskalerende aggresjon har problemer med å etablere og opprettholde vennskap med jevnaldrende. Denne elevgruppen opplever ofte avvisning fra medelever (Roland, 2011, s. 19; Sørлие, 2000, s. 54-55). Og Crick og Dodge (1994, s. 87) indikerer at elever som kan vise eskalerende aggresjon kanskje kan havne i en ond sirkel, ettersom de da ønsker å hevne seg på de som avviser dem, og det påvirker dermed de negative relasjonene til medelevene ytterligere. Læreren bør derfor legge til rette for at klasse miljøet kan utvikles i positiv retning og at det regelmessig er fokus på det sosiale aspektet.

Wentzel (2002, s. 288) forklarer at elever bruker medelevene som forbilder, og medelevene setter da standarden for hvordan atferden skal være. Dermed er det viktig at læreren er tydelig og viser hvilken atferd som er ønskelig og akseptabel i klassen. Dette fordi andre elever lærer og får sine erfaringer om sosiale interaksjoner i klasse miljøet. Det er dermed viktig å begynne fra starten med et ønskelig og positivt atferdsmiljø.

2.2.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er viktig for elevens relasjoner med lærere og medelever og for å mestre skolehverdagen. Ifølge Ogden (2015, s. 228) handler sosial kompetanse om “å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner”. Sosial kompetanse er altså en samhandlingskompetanse (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005, s. 19). Studier indikerer at sosial kompetanse kan predikere problematferd, som eskalerende aggresjon, og det er derfor hensiktsmessig å sette inn tiltak for å øke disse elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2015, s. 240-241). Dersom en ser på Crick og Dodge (1994, s. 76) sin SIP-modell kan dette forklares i databasen, der finner en også den sosiale kompetansen som er med på å avgjøre hvilken handlingsrespons eleven skal velge i enhver situasjon. Hvis eleven har lav

sosial kompetanse kan det da tenkes at handlingsalternativene som er tilgjengelige ikke er like effektive og muligens ikke like mange som hos noen med sterk sosial kompetanse. Da blir det handlingsalternativet som blir valgt gjerne ikke alltid er optimalt. Tiltak som øker elevenes sosiale kompetanse har vist seg å redusere eskalerende aggresjon i skolen (Lillevik & Øien, 2012, s. 15). Forskning viser også at en autoritativ klasseledelse øker elevers sosiale kompetanse (Wentzel, 2002, s. 297). Sosial kompetanse er videre et fokusområde på mange av tiltaksprogrammene som brukes i forebyggingsarbeidet med elever som viser aggresjon (Knudsmoen et al., 2006, s. 12-59; Lillevik & Øien, 2012, s. 23).

Ettersom mange av disse elevene har problemer med svake sosiale ferdigheter, kan det medføre frustrasjoner og misforståelser i kommunikasjon og samhandling med medelever og andre jevnaldrende på skolen og i fritiden. Dette er en ond sirkel, ettersom elevene må kunne kontrollere egne følelser for å fungere sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4). Johansen (2011, s. 44) påpeker at samarbeid med foreldrene ofte vil være et tiltak som kan bedre utviklingen av elevens sosiale kompetanse. Trening av sosiale ferdigheter kan videre gjøre at elever greier å løse frustrasjoner på andre måter enn med eskalerende aggresjon, og en har sett effekt av tiltaksprogrammer (Hanssen et al., 1999, s. 50-53). Ifølge Dodge (1991, s. 213) utgjør empati og det å tolke andres signaler korrekt grunnlaget i det å minimere reaktiv aggresjon. Dette ble drøftet under punkt 2.1.3 *SIP-modellen*. Ettersom elever som viser reaktiv aggresjon ofte har vansker med at de lettere oppfatter de negative signalene, og at de ofte tolker signaler i en mer negativ retning enn det som var intendert, så er dette et mønster de trenger støtte fra læreren til å bryte ut av. De må bevisstgjøres på at de fokuserer på de negative signalene, og at det finnes flere måter å tolke signaler på.

Som tidligere nevnt, finnes det flere programmer som fungerer som systemrettede tiltak og som har vist å forebygge eskalerende aggressiv atferd hos elever (Berkowitz, 1993, s. 362; Knudsmoen et al., 2006, s. 12-59). Disse programmene er elevsentrerte og fokuserer ofte på sinnemestring, problemløsning, sosiale ferdigheter og moralsk resonnering. Det er flere programmer som benytter seg av rollespill, modell-læring, øvelse og trening i alternative teknikker å reagere på. Selv om disse elementene og metodene å jobbe på fungerer best i disse programmene og er vurdert i spesifikke situasjoner, så kan en benytte de elementene og metodene som en ønsker og som det passer i egen undervisning. Mange av elementene kan

inkluderes i annen undervisning, og kan hjelpe elever som kan vise eskalerende aggresjon til å finne alternative måter å reagere på og å håndtere frustrasjonen sin (Gravrok et al., 2006, s. 69). Det som går oftest igjen i programmene og i litteraturen generelt sett er autoritativ klasseledelse og sosial kompetanse. Også Ogden (2015, s. 158-159) påpeker at en målsetting bør være å finne langsiktige løsninger, slik at elevene kan få alternative måter å uttrykke frustrasjonen på.

Berkowitz (1993, s. 32-33 og 44) viser til at alternative reaksjonsmønstre kan gi eleven nye valgmuligheter, slik at eskalerende aggresjon ikke blir den eneste mulige løsningen på frustrasjonen. Det er derfor viktig at eleven får erfare at det er andre, ikke-aggressive alternativer som gir større suksess. Elevene må oppleve mestring innen de ferdighetene de har vansker med. Sosiale ferdigheter har nå fått en mer sentral plass i skolen, og noen skoler lager egne "sosiale læreplaner". Noen har et sosialt mål for hvert uke, og det er generelt sett mer fokus på elevenes sosiale utvikling (Gravrok et al., 2006, s. 69). Berkowitz (1993, s. 353-357) legger frem alternative måter å reagere på, som å tenke på andre ting enn det som frembringer aggresjon, eller å snakke med andre om hvordan en opplever situasjonene som frustrerende eller provoserende. Også det å bli mer selvbevisst og få mer selvkontroll over egne reaksjoner kan gjøre at elever som viser eskalerende aggresjon fungerer bedre i skolehverdagen og i samspill med andre elever (Berkowitz, 1993, s. 356-357). De kan ikke begrense aggresjonen dersom de ikke greier å hemme reaksjonen eller ikke ser at det er galt å bruke aggresjon i den gitte situasjonen. Dette er noe de kan øve på med teknikker for selvkontroll og sosiale ferdigheter som ofte er inkludert i programmer som ønsker å endre aggressiv atferd (Berkowitz, 1993, s. 358 og 362).

2.2.4 Foreldresamarbeid

Et viktig tiltak for å forebygge eskalerende aggresjon er å etablere og opprettholde et tett og positivt samarbeid med elevens foreldre (Westergård & Fandrem, 2011, s. 10). Dårlig foreldresamarbeid kan føre til problematferd, deriblant eskalerende aggresjon (Sagbakken, 1996, s. 191-192). Skolen bør derfor arbeide systemrettet, og ha gode rutiner for samarbeid med foreldrene til elever som kan vise eskalerende aggresjon (Fandrem & Roland, 2013, s. 27). Foreldresamarbeid kan ses på som en del av et multisystemisk tiltak. Med multisystemiske tiltak arbeider en med hele miljøet rundt eleven, ikke bare med eleven som

enkeltindivid (Berkowitz, 1993, s. 157). Det er ikke nok å kun jobbe med eleven. I et systemperspektiv må en se atferden i konteksten, og tiltak for å forebygge atferden må også ha bakgrunn i konteksten rundt eleven (Fandrem & Roland, 2013, s. 27).

Johansen (2011, s. 33 og 43), Thacker, Strudwick og Babbedge (2002, s. 110) understreker viktigheten av å bygge gode relasjoner også med foreldrene, noe som for eksempel kan gjøres ved å ringe til foreldrene når eleven gjør noe positivt. Det er også viktig å samarbeide med andre lærere som har eleven, og å se på klassemiljøet som eleven er en del av. Også elevens fritid er en del av en multisystemisk tilnærming og noe læreren bør vurdere å inkludere i arbeidet med å forebygge aggresjon. Grunnen til at en multisystemisk tilnærming bør brukes, er, slik Berkowitz (1993, s. 157) indikerer, at eleven oftest vil vise aggresjon på ulike arenaer. Derfor vil det være mest effektivt å jobbe forebyggende på alle disse arenaene der de aggressive konfliktene oppstår. Alle miljøene fungerer dualistisk avhengig med eleven, her kan en se til Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv (Nordahl et al., 2005, s. 56-57; Ogden, 2015, s. 54-56). Dette er en del av et systemisk perspektiv, hvor helheten av enhetene totalt sett utgjør mer enn summen av enhetene enkeltvis (Nordahl et al., 2005, s. 57).

Når det gjelder foreldresamarbeidet viser Westergård og Galloway (2004, s. 190) til at det å involvere foreldrene vil gi færre og mindre alvorlige atferdsproblemer, og føre til større sannsynlighet for positive holdninger mot skolen og læreren fra foreldrenes side. De viser til forskning som hevder at et tett samarbeid mellom skole og hjem har mange fordeler for eleven både faglig og sosialt, også spesifikt for risikoelever, slik som elever som viser eskalerende aggresjon (Sagbakken, 1996, s. 191; Westergård & Galloway, 2004, s. 190). Johansen (2011, s. 43-44) påpeker at foreldrene er eksperter på barna og kjenner barna best, og at pedagoger som har denne holdningen gjerne blir møtt av mer positivt innstilte foreldre. Sagbakken (1996, s. 192) understreker at holdningene læreren viser påvirker foreldresamarbeidet mer enn metodene læreren bruker i samarbeidet. Thacker et al. (2002, s. 108) gjør oppmerksom på at det er viktig å ta foreldrene på alvor, ettersom de tilbringer mye tid med barna og har mye kunnskap om dem.

Gravrok et al. (2006, s. 63) anbefaler å inkludere foreldrene i det forebyggende arbeidet, og hevder at de generelt sett er interessert i barnas utvikling på skolen. Foreldrene må i noen

tilfeller oppmuntres og gis tro på at de gjør en god jobb og kan mestre oppdragelsen av egne barn (Westergård & Fandrem, 2011, s. 7). Selv om både foreldrene og skolen ønsker elevens beste, er det ikke alltid enighet om hva dette er, eller hvordan en skal komme frem til dette (Sagbakken, 1996, s. 193; Thacker et al., 2002, s. 119). Da er det viktig at læreren er respektfull overfor foreldrene og tar hensyn til at de har et annet syn på situasjonen. Det er essensielt at foreldrene blir gjort oppmerksomme på at de kan påvirke elevene, ettersom et godt samarbeid kan redusere eskalerende aggresjon. Forskning har vist at foreldrene er en viktig faktor i arbeidet med å løse problemet med atferden, og en bør også gi foreldrene et rettmessig inntrykk av at de er en stor ressurs for eleven og for skolen (Sagbakken, 1996, s. 196; Westergård & Fandrem, 2011, s. 11-14).

Andreassen og Thilesen (2003, s. 67) gir uttrykk for at foreldresamarbeidet gjerne kan være utfordrende når elevene viser eskalerende aggresjon. Dette fordi det kan være sårbart for foreldrene å akseptere at eleven gjør de handlingene som skolen eller læreren beskriver. I noen tilfeller kan aggresjonen trigges av kravene som stilles i skolens hverdag, og foreldrene ser dermed ikke den samme atferden hjemme. Dersom samarbeidet blir vanskelig kan det i noen tilfeller være nyttig at noen fra ledelsen deltar i en samtale med foreldrene, men dette kan også fungere avskrekkende på foreldrene, ettersom de kan oppleve at skolen er ute etter å "ta dem". Det kan derfor være bra å ha lav terskel for å kontakte foreldrene, samt å starte med å formidle klare forventninger til hverandre i begynnelsen av skoleåret (Andreassen & Thilesen, 2003, s. 68). Da kan en skape en nær relasjon og ha noe å gå på de gangene en skal ta opp en vanskelig situasjon (Lillevik & Øien, 2012, s. 28).

2.3 Håndtere eskalerende aggresjon

2.3.1 Når situasjonen eskalerer

Læreren bør forsøke å dempe den eskalerende aggresjonen på en måte som gjør at en unngår fysisk aggresjon, også definert som vold (Lillevik & Øien, 2012, s. 22). Elvén (2017, s. 85) viser blant annet til avledning som en hensiktsmessig metode for å unngå at den eskalerende aggresjonen blir fysisk. Læreren kan da lede elevens oppmerksomhet mot noe annet, og dermed unngå konflikt. Dette vil være en mye bedre løsning enn å gi eleven en irettesettelse (Elvén, 2017, s. 85). Læreren bør ha et rolig kroppsspråk og snakke rolig og tydelig til

eleven, men hovedsakelig lytte til og anerkjenne elevens opplevelse av frustrasjon og sinne. Aktiv lytting kombinert med et vennlig kroppsspråk gir eleven mulighet til å forklare hva som utløste frustrasjonen. Det vil ha negativ effekt og bidra til å forverre situasjonen dersom læreren blir stresset. Ettersom elever som viser reaktiv aggresjon ofte misforstår tvetydige utsagn og handlinger, kan frustrasjon og sinne ofte komme som en følge av misforståelser (Berkowitz, 1993, s. 151; Dodge, 1991, s. 211-212). Dermed kan det å roe ned situasjonen og få eleven til å forklare hva som er problemet tenkes å være med på å løse konflikten. Ofte kan også opplevelse av avmakt være årsaken til frustrasjonen (Lillevik & Øien, 2012, s. 9-10). Eleven kan føle at en ikke mestrer, ikke har kontroll, eller mangler forutsigbarhet. Det kan være i forbindelse med medelever, læreren eller faglige utfordringer. Ettersom det er læreren som bestemmer hva som tillates og hva som skal skje i klasserommet, foreligger det en åpenbar asymmetrisk maktrelasjon mellom lærer og elev, noe som kan være utgangspunkt for elevs avmaktsfølelse.

Læreren bør bli kjent med signalene som kommer før en elevs frustrasjon eskalerer til å bli en fysisk aggressiv handling (Ogden, 2015, s. 144). Oftest vil en elev vise signaler som kan være mer eller mindre synlige og bevisste, som kan gi læreren en indikasjon på at eleven bygger opp frustrasjon som til slutt kan ende med en fysisk aggressiv handling (Ogden, 2015, s. 216). Slike signaler kan være flakkende blikk, rastløshet, hevet stemme og økt varhet for kroppskontakt eller nærhet. Det å være observant for slike signaler er noe også Hanssen et al. (1999, s. 134) nevner som tiltak for å forebygge eskalerende aggresjon, selv om de beskriver dette i en kontekst med pasienter i stedet for elever. Likevel er det overføringsverdi i det at det kan være lurt for forebyggingen for enkeltelever å kartlegge hvilket mønster det er i signalene som vises før den eskalerende aggresjonen, hvilken situasjon og kontekst atferden oppstår i, hva som fører til eskalering, og hvilke tiltak som tidligere har vært nødvendige for å stoppe atferden. De signalene elevene viser kan være små og variere veldig fra individ til individ (Hanssen et al., 1999, s. 47). Dersom en spør eleven, kan hendelsen begrunnes med at eleven følte seg urettferdig behandlet, nedverdighet eller provosert, selv om det fra lærerens side kan ha sett ut som en irrasjonell og meningsløs grunn til den eskalerende aggresjonen.

Når situasjonen eskalerer bør læreren benytte prinsippet om det laveste virksomme tiltaksnivå. Dette vil si at lærer griper inn i situasjonen så tidlig som mulig og gjør det som er

mest konfliktdempende når en oppdager atferd som kan utvikle seg til å bli fysisk aggressiv (Hanssen et al., 1999, s. 47; Ogden, 2015, s. 144). For å oppdage situasjoner som kan eskalere er det viktig at læreren hele tiden har oversikt over klassen og er oppmerksom på det som skjer. Forskningsresultater fra Kounin (referert i Ogden, 2015, s. 146) fant at lærerens evne til å ha oversikt over det som skjer i klasserommet til enhver tid var en av de viktigste faktorene for en god lærer, og en viktig del av det å forebygge problematferd. Det kan altså være lettere å oppdage eskalerende aggresjon når en hele tiden har oversikt over klassen. Små signaler fra læreren til elevene som påminnelser når de “glemmer seg ut” kan fungere godt her, slik som blikk, en hånd på skulderen, et øyeblikk stillhet for å få elevens oppmerksomhet (Damsgaard, 2003, s. 158; Ogden, 2015, s. 145). Det er viktig at påminnelsen henvendes til den som startet konflikten, ikke den som ble provosert, da det kan resultere i enda mer frustrasjon for denne eleven.

En bør også være oppmerksom på faktorer i situasjonen som kan fungere som provokasjon for elever som kan vise eskalerende aggresjon. Blant annet kan beskjeder fra læreren tolkes som kommanderende, avvisninger eller det å bli ignorert kan provosere, og det å bli overveldet av inntrykk kan være konfliktøkende for elever som kan vise eskalerende aggresjon (Hanssen et al., 1999, s. 58). Noen medelever, arbeidsoppgaver eller rutiner i skoledagen kan oppleves utfordrende og frustrerende, og ofte ende med at eleven kan vise eskalerende aggresjon (Hanssen et al., 1999, s. 49). Læreren bør være oppmerksom på disse elementene og vurdere om skolehverdagen bør tilpasses slik at en kan minimere det Roland (2011, s. 17) omtaler som frustrasjonsutløsere. For eksempel kan disse elevene fungere bedre i mindre grupper, spesielt om de blir plassert med elever som har god sosial kompetanse og er flinke å inkludere elever som lett kan falle utenfor. Det anbefales ikke å plassere flere elever som kan vise aggressiv atferd i samme gruppe, da dette kan føre til en eskalering (Roland, 2011, s. 19). Dette med å være oppmerksom på frustrasjonsutløsere når en planlegger undervisningen henger tett sammen med det å lese elevens signaler, som ofte kan oppdages før en eskalerende aggresjon resulterer i en fysisk aggressiv handling.

2.3.2 Å håndtere eskalerende aggresjon

Det å håndtere eskalerende aggresjon på en god måte kan fungere forebyggende i seg selv (Lillevik & Øien, 2012, s. 16). Lærere bør derfor få veiledning til hvordan de best mulig kan

møte atferdsproblemer. Ogden (2013, s. 600) påpeker at det kan være “vanlige og alderstypiske problemer knyttet til oppdragelse og grensesetting”, men at lærere likevel kan ha behov for råd om hvordan atferdsproblemer kan og bør håndteres. Det optimale vil selvfølgelig være å forebygge og arbeide på en måte som gjør at situasjonen ikke eskalerer til å bli en fysisk konflikt. Det å hindre videre eskalering av konflikten må også være et mål når en håndterer enhver situasjon. Dessverre er eskalerende aggresjon noe som alltid vil forekomme, ettersom det alltid er noen elever som opplever skolehverdagen og det som følger med den som for krevende og frustrerende. Derfor er det også viktig at lærere har kunnskap om hvordan elever som kan vise eskalerende aggresjon bør håndteres.

Hanssen et al. (1999, s. 88) anbefaler at en har faste rutiner på håndtering av eskalerende aggresjon og at en trener på rutinene. Noen skoler har en tiltaksplan for voldssituasjoner som beskriver forebyggende tiltak, samt rutiner for hva som skal skje etter en fysisk aggressiv handling har funnet sted. Det er svært få som omtaler hva læreren skal eller kan gjøre i situasjonen. Dette gjelder også for litteratur om eskalerende aggresjon og vold i skolen. Det finnes mye litteratur om forebygging når det gjelder eskalerende aggresjon i pedagogisk teori, men håndtering av eskalerende aggresjon nevnes sjelden. Dette kan tenkes å føre til veldig varierende reaksjon på eskalerende aggresjon i klasserommene, noe som ikke alltid vil være positivt (Hanssen et al., 1999, s. 88). Et argument for å være forberedt på å håndtere disse situasjonene er at det kan gjøre det lettere å beholde gode relasjoner til elevene i etterkant av konfliktene (Hanssen et al., 1999, s. 89). Når læreren har fått opplæring og vet hvilke retningslinjer som gjelder, vil det være enklere å reagere på en bedre måte når situasjoner med eskalerende aggresjon oppstår. Det å være trygg på teknikkene en kan bruke i slike situasjoner kan gjøre at en også fremstår som roligere, og at konflikten ikke nødvendigvis eskalerer på samme måte.

Hanssen et al. (1999, s. 87-88) beskriver hva som er viktige prinsipper når det gjelder håndtering av en fysisk konfliktsituasjon. Eleven bør føle at læreren er en hjelper i en situasjon som eleven ikke selv mestrer, og at læreren ønsker å ta vare på eleven. Situasjonen bør oppleves så trygg og lite smertefull som mulig, og eleven bør ikke føle seg som taperen og tenke at læreren endte opp som vinneren når situasjonen er over. Derfor er det viktig å hele tiden behandle eleven med respekt og verdighet. Hanssen et al. (1999, s. 88) foreslår at

læreren bør forsøke å oppmuntre eleven til å ta tilbake kontroll over seg selv og dermed mestre situasjonen. Når en må bruke tvang på elever bør dette gjøres etter en fast rutine, og lærerne bør ifølge Hanssen et al. (1999, s. 88) ha god trening på dette for at det skal oppleves trygt for både lærer og elev. En kan blant annet bruke rollespill, trening og repetere teknikker med kollegene for å gjøre bruken av tvang bedre for både lærer og elev. Med rollespill får også læreren bedre anledning til å sette seg inn i hvordan situasjonen kan oppleves fra elevens perspektiv (Hanssen et al., 1999, s. 95). Trening av slik konflikthåndtering bør gjennomføres regelmessig av alle ansatte ved skolen for å holdes ved like. Spesielt bør assistenter få kompetanse i nonverbal konflikthåndtering, da disse i mange tilfeller blir satt til å arbeide tett på elever som ofte kan vise eskalerende aggresjon (Hanssen et al., 1999, s. 145). Hanssen et al. (1999, s. 97-112) tar for seg en rekke teknikker som kan brukes ved fysiske angrep for å beskytte seg selv og holde fast eleven som viser utagerende atferd. Mange av teknikkene kan være passende for lærere som håndterer elever som kan vise eskalerende aggresjon.

2.3.3 Å avslutte konflikten og gå fremover

Etter den aggressive konflikten er over er det viktig med en forsonende samtale, slik at en kan bli ferdig med konflikten og gå videre. Dette er viktig ettersom en god oppfølging kan være forebyggende for fremtidige eskalerende aggressive situasjoner (Lillevik & Øien, 2012, s. 16). Dersom det er snakk om voldsutøvelse kan også eleven som utøvde volden få reaksjoner av dette etterpå, og det er viktig at også denne eleven ivaretas (Lillevik & Øien, 2012, s. 86). Når eleven har roet seg ned bør en ha en samtale som forklarer eleven at handlingen ikke var akseptabel og en forklaring på hva som vil skje videre. Denne samtalen vil selvsagt være avhengig av alvorlighetsgraden på hendelsen. Lillevik og Øien (2012, s. 89) anbefaler en oppfølgingssamtale hvor en bruker den aggressive hendelsen til å lære og forsøke å mestre fremtidige hendelser. Målet er at eleven skal kunne møte lignende situasjoner og kunne uttrykke sinne på sosialt akseptable måter (Lillevik & Øien, 2012, s. 89).

Hanssen et al. (1999, s. 49) viser til at det kan være hensiktsmessig å legge merke til hva som gjør at atferden opprettholdes. Det er altså viktig å ikke bare se hva som kan trigge frustrasjonen og den eskalerende aggresjonen, men også forstå hva som kan være med på å opprettholde denne atferden. Dette kan være medelevers eller lærers reaksjon på den

eskalerende aggresjonen som fører til at frustrasjonen og aggresjonen opprettholdes eller i noen tilfeller øker. Eleven har da en suksessfaktor som gjør at dette kan bli en handlingsrespons som lagres i elevens database og vurderes neste gang en lignende situasjon oppstår, i tråd med SIP-modellen.

Når en skal ta eventuell problematferd opp med eleven, viser forskning at det er hensiktsmessig å gjøre dette på tomannshånd etter timen er over (Ogden, 2015, s. 146). Det er fordi en slik samtale ikke egner seg i klasserommet, hvor det ofte fører til en økt konflikt ettersom flere elever kan bli dratt med i konflikten og eleven går i sterkere forsvar enn det som er tilfelle når det skjer på tomannshånd. En slik fortrolig samtale kan ha forebyggende effekt og gi læreren innsikt i hva som skapte frustrasjonen for eleven, og det kan gi eleven oppklaring i mistolkninger av andres signaler, eller refleksjoner rundt alternative handlingsresponser (Ogden, 2015, s. 146).

3. Metode

Metodekapittelet vil presentere forskningsprosessen og hvordan den er gjennomført med vurderinger gjort på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Det er gjort en vurdering å bruke "forskeren" i stedet for "jeg" når metodebruken beskrives i løpet av kapittelet, det er likevel jeg som student som har utført hele forskningsprosessen fra begynnelse til slutt med mindre andre personer er nevnt spesifikt. Kapittelet vil ta for seg kvalitativ metode, og innenfor dette hvordan det semistrukturerte intervjuet er brukt i denne oppgaven, utvalget av informanter for datainnsamlingen, transkriberingsprosessen, analyse, og tolkningen av data. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg oppgavens troverdighet. Her inkluderes oppgavens validitet, reliabilitet og generalisering, samt mulige feilkilder og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Forskningsmetode

Når en skal velge metode i et forskningsprosjekt, vil valg av metode være en naturlig følge av hva en ønsker å finne ut (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 99; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137; Silverman, 2011, s. 7). En må velge riktig metode for finne riktig svar på et forskningsspørsmål (Silverman, 2011, s. 45-46). Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen et al., 2010, s. 31). Selv om en ofte skiller mellom disse to, så argumenterer blant annet Silverman (2011) og Kleven (2014, s. 18-20) for at metodene kan brukes for å utfylle hverandre og gi informasjon om fenomenet fra flere perspektiver. Når en bruker både kvantitativ og kvalitativ metode, kalles dette triangulering (Johannessen et al., 2010, s. 230; Kvale, 2005, s. 12; Thagaard, 2013, s. 18). En triangulering vil styrke studiens validitet, men vil også kreve større ressurser og egner seg gjerne bedre for studier av større omfang enn et masterprosjekt (Johannessen et al., 2010, s. 230; Silverman, 2011, s. 45).

Dersom en ønsker å finne ut noe om statistiske beskrivelser av sammenhenger i store utvalg kan det være hensiktsmessig å benytte seg av kvantitativ metode, hvor en får et sammenlignbart resultat (Kleven, 2014, s. 19). Ønsker en derimot å si noe om og beskrive prosesser, og ønsker å gå i dybden på hva enkelte individer i mindre utvalg mener og opplever, er det mer hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015,

s. 47; Thagaard, 2013, s. 18). Forskeren kommer nærmere informantene når en benytter seg av kvalitativ metode, noe som kan være både positivt og negativt. Det kan gi forskeren større innsikt og mer kunnskap, samtidig som det kan være etisk problematisk dersom forholdet mellom forsker og informant blir for nært ettersom det samtidig er et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53).

Denne forskningsprosessen startet med problemstillingen "Hvordan kan lærere forebygge og håndtere eskalerende aggresjon?". Dette er en problemstilling hvor det kan være hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ metode, ettersom det søkes en dypere forståelse av hvordan lærere kan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon. Forskeren ønsker lærernes egne opplevelser og erfaringer fra spesifikke situasjoner, ikke et tall eller frekvens (Johannessen et al., 2010, s. 136; Thagaard, 2013, s. 40). I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 135-136) egner et kvalitativt intervju seg som metode når en ønsker å finne ut av *hvordan* lærere kan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon. En kvantitativ metode kunne derimot vært nyttig dersom en ønsket å se på hvor ofte lærere opplevde eskalerende aggresjon. Da kunne en for eksempel sett hvor stort problemet var i Norge, en kunne oppdaget mulig underrapportering av skademeldinger og gjort andre interessante funn. Men dette er ikke fokuset til oppgaven, og forskeren har derfor valgt å benytte semistrukturert forskningsintervju som metode.

3.2 Semistrukturert intervju

Det finnes flere muligheter for å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt; intervju, observasjon, tekstanalyse, og analyse av lyd- og videoopptak (Silverman, 2011, s. 42; Thagaard, 2013, s. 13 og 58-59). Silverman (2011, s. 45) oppfordrer til å velge metode ut fra hva en ønsker å finne ut. En kombinasjon av flere metoder ville styrket studiens validitet, men på grunn av studiens omfang og problemstilling har intervju som metode blitt vurdert som mest hensiktsmessig i dette tilfellet. Denne studien ønsker å beskrive hvordan lærere kan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon, og da kan intervju av spesialpedagoger og sosiallærere som har mye erfaring med dette antakeligvis kan være en god måte for forskeren å få mer kunnskap om temaet (Johannessen et al., 2010, s. 136; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Thagaard, 2013, s. 13). Selv om problemstillingen viser til allmennlærere, ble det vurdert

at en muligens kunne få fyldigere svar, og kanskje bedre eksempler på hva som kan være god praksis når en arbeider med disse elevene, dersom en intervjuet sosiallærere og spesialpedagoger, som har mer utdanning og faglig bakgrunn innen temaene og mer erfaring med å møte elevene som ofte viser eskalerende aggresjon. Forskeren vurderer det som sannsynlig at disse antakeligvis kan gi bedre eksempler på hva som er god forebygging og håndtering, da de ofte har møtt flere ulike elever som har vist eskalerende aggresjon enn det en allmennlærer vanligvis gjør. Arbeidsdagen deres brukes gjerne i større grad med elever som viser slik atferd. Da kan en få svar på hva god praksis kan være, noe som deretter kan overføres til å hjelpe allmennlæreren i sin hverdag i klasserommet, for de som måtte lese denne studien.

Observasjon av læreres håndtering av eskalerende aggresjon kunne også tenkes å gi nyttig informasjon, spesielt siden forskeren da kunne sett situasjonen fra et mer objektivt perspektiv. Når informantene forteller selv, så får de fortelle sin virkelighet slik fenomenologien tar utgangspunkt i (Johannessen et al., 2010, s. 82). Men dersom en observerer, ville forskeren selvsagt hatt sin forforståelse og dermed ville heller ikke forskeren vært helt objektiv (Johannessen et al., 2010, s. 38-39 og 83). Når en situasjon observeres ville likevel ikke informanten kunne skjule at en eventuelt ikke greide å håndtere situasjonen like bra som en kanskje ville gitt inntrykk av i et intervju, og slik kan en muligens vurdere observasjon som en mer objektiv vurderingsmetode. Men ettersom denne studien ønsket å få mer kunnskap om hvordan lærere forebygger og håndterer eskalerende aggresjon måtte en vært i klasserommet akkurat når en slik situasjon hadde funnet sted, dersom det var det en skulle observere. Og det hadde vært vanskelig å planlegge på forhånd, og dermed kunne det krevd mange timer med observasjon for å få den informasjonen en hadde behov for. Dette ville da ha vært en tidkrevende metode og den er dermed ikke kompatibel med tidsrammen til denne studien. En kunne valgt å observere lærere som fikk det til å fungere bra, der aggresjonen ikke eskalerte, hvor læreren greide å unngå nettopp dette, men også dette hadde tatt for mye tid. Dessuten var det i denne studien interessant å høre fra informantene hvordan de opplevde situasjoner som ikke kunne observeres, som blant annet foreldresamarbeid, støtte fra kollegaer og så videre.

De mest brukte datainnsamlingsmetodene innen kvalitativ forskning er ifølge Thagaard (2013, s. 13) det semistrukturerte intervjuet og observasjon. Da produseres kunnskapen i interaksjonen mellom forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83; Thagaard, 2013, s. 13). Det semistrukturerte intervjuet var i dette tilfellet en gunstigere forskningsmetode fordi en ønsket å forstå hvordan informantene forstår og erfarer verden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20, 47 og 157) viser til at intervjuet brukes som et verktøy, og gjør at forskerne kan få tak i informantens egne erfaringer, tanker og følelser rundt et spesifikt fenomen eller tema. Dermed var denne metoden svært aktuell med tanke på denne oppgavens problemstilling, hvor ønsket var å få mer kunnskap om hvordan lærere forebygger og håndterer eskalerende aggresjon. Med utgangspunkt i intervjusamtaler kunne en da få kunnskap om lærernes egne erfaringer i disse situasjonene med elevene.

Det semistrukturerte intervjuet gir gode muligheter for å gi dypere innsikt i lærernes opplevelse av egen forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon. Dette kan begrunnes med Thagaard (2013, s. 14), som knytter kvalitative metoder som intervju til fenomenologi, hvor fortolkning står sentralt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) konstaterer at det semistrukturerte intervjuet kan brukes når en ønsker å forstå informanters perspektiv på fenomener i hverdagen. Videre formidler Thagaard (2013, s. 40) at "Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer". Dette forskningsprosjektet er basert på et fenomenologisk vitenskapssyn, ettersom forskerens egne erfaringer og refleksjoner utgjør grunnlaget for utformingen av forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 40). Likevel har forskeren prøvd å være så objektiv og åpen for nye perspektiver som mulig under intervjuene, blant annet med å stille åpne spørsmål og ved å unngå å lede svarene til informantene i den grad det er mulig. Et grunnleggende prinsipp i fenomenologien er at virkeligheten er slik informanten opplever den (Johannessen et al., 2010, s. 82; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Forskeren prøvde å se på hvilke fellestrekk en fant ved de erfaringene informantene har, og forsøkte å utvikle en mer generell forståelse ut fra dette (Thagaard, 2013, s. 40).

Ettersom intervjuene var semistrukturerte, vil det si at det var blitt laget en intervjuguide med spørsmål, men at denne bare fungerte som en veiledende mal (Johannessen et al., 2010, s. 137-139; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Selve intervjuene var mer uformelle og

åpne for innspill fra informantene der de ønsket det. Da var det lettere for forskeren å komme med oppfølgingsspørsmål som var naturlige i situasjonen og gå nærmere inn på temaer som samtalene naturlig frembrakte, men som ikke var planlagt i intervjuguiden (Kleven, 2014, s. 39). Forskeren endte opp med å bruke intervjuguiden ulikt i de forskjellige intervjuene, og tilpasset seg informantene. Når noen informanter snakket videre inn på et tema som forskeren visste kom senere i intervjuguiden, så tok forskeren de spørsmålene med en gang, i stedet for å vente til senere. Noen spørsmål ble utelatt fordi de ikke ble ansett som aktuelle, mens noen nye spørsmål dukket opp underveis. Dermed ble intervjuene ulike, selv om forsker gikk inn med samme intervjuguide til hvert intervju. Når en går utenfor temaene og spørsmålene i intervjuguiden vil en ha en ulempe ved at alle informantene ikke får de samme spørsmålene og ikke vil kunne svare på de samme temaene, og en kan dermed ikke sammenligne alt med alle informantene slik det ville vært mulig ved bruk av en kvantitativ metode. Men ettersom samtalen mellom forskeren og informanten er verktøyet som benyttes, er dette en del av den kvalitative metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157).

3.2.1 Intervjuguide

Det er hensiktsmessig å lage en intervjuguide i forkant av intervjuene, som fungerer som en mal hvor en setter opp temaoverskrifter og hvilke spørsmål en ønsker å stille informantene (Johannessen et al., 2010, s. 139; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Da har en mulighet til å få stille de samme spørsmålene til alle informantene, selv om dette kan endre seg underveis i intervjuet ved at en kan droppe noen spørsmål og legge til andre. Men med en intervjuguide har en et bedre grunnlag for å sammenligne erfaringene til de ulike informantene innen de ulike temaene.

Intervjuguiden som ble brukt i denne studien var delvis strukturert, ettersom det var spesifikke spørsmål, men rekkefølgen på temaene og spørsmålene ble tilpasset dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Når en kan endre på rekkefølgen underveis, kan intervjuet gjennomføres mer som en samtale enn en surveyundersøkelse. Det stilles spesifikke spørsmål for å få informantenes erfaringer rundt temaer som er koblet til teori og forskning. Derfor tok intervjuguiden i bunn og grunn utgangspunkt i de samme temaene som ble presentert i oppgavens teorikapittel, og dette har blitt videreført i analyse- og tolkningsprosessen. Det å ha satt seg skikkelig inn i teorien på forhånd gjorde det også

enkler å stille oppfølgingsspørsmål som passet underveis i intervjuene. Spørsmålene som var laget på forhånd var utformet slik at informantene kunne få reflektere og utdype sine erfaringer. Ettersom intervju var en ny metode for forskeren var det også en trygghet med spesifikke spørsmål, og en kunne da sikre seg at en fikk svar på alle de temaene en ønsket. Da kunne intervjuguiden fungere som et utgangspunkt, og så kunne en gå nærmere inn på spesifikke emner som dukket opp underveis i intervjuene.

Intervjuguiden begynte med å ta for seg ulike begreper, som reaktiv og proaktiv aggresjon, for å sikre at informant og forsker hadde samme forståelse videre i intervjuet. Formålet med intervjuet var å se hvordan informantene tenkte om forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon. Spørsmål som omhandlet relasjoner til eleven, konsekvenser av aggresjon, og samarbeid med foreldre var også inkludert med tanke på forebygging og håndtering. Her kunne spesialpedagogers og sosiallærernes erfaringer innen tematikken bidra med ny innsikt i et teoretisk felt, enten svarene kunne vise hvordan teorien kan bli anvendt i praksis eller om det kan være nye funn som gir innsikt. Teorien har hatt betydning for både intervjuguiden og tolkningen av resultatene fra intervjuene. Intervjuguiden i sin helhet kan ses som vedlegg 1. Personvernombudet for forskning (NSD) godkjente studien og intervjuguiden i januar 2017 (vedlegg 2).

3.2.2 Prøveintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) hevder at "Forskningsintervjuet som håndverk læres ved å praktisere intervjuer". Det er ikke nok å lese om teknikker og metode, en må øve, og helst bør en gjennomføre prøveintervjuer før hvert forskningsprosjekt for å se hva en bør ha med, hva en kan ta bort og hva en bør endre (Dalen, 2011, s. 30). Også Thagaard (2013, s. 100) slår fast viktigheten av å utføre prøveintervju i forbindelse med ethvert forskningsprosjekt. Det ble i denne studien gjennomført et prøveintervju med en lærer, både for å få noe erfaring med intervju som metode og for å se hvordan spørsmålene fungerte. Tidsmessig tok prøveintervjuet vesentlig kortere tid enn planlagt tid for intervjuene, men ettersom denne læreren ikke hadde mye erfaring med elevgruppen som er i fokus, antok forskeren at intervjuene med informantene ville ta 45-60 minutter som avtalt på forhånd. Prøveintervjuet ga erfaringer som gjorde at noen spørsmål ble tatt bort og andre ble lagt til. Dette med å omformulere spørsmålene slik at de er bedre egnet for formålet er et av Dalens (2011, s. 31)

argumenter for å gjennomføre et prøveintervju. Flere spørsmål var så like at de ble slått sammen til ett spørsmål, mens noen spørsmål ble omformulert og forkortet. Det var en god erfaring å ta med seg videre. Prøveintervjuet ga også erfaring med å holde fokus på å lytte til informanten heller enn å tenke på neste spørsmål en ønsker å stille, noe både Dalen (2011, s. 31), Kvale og Brinkmann (2015, s. 86) og Thagaard (2013, s. 100) fremhever som svært viktig.

3.3 Datainnsamling

Begrepet *data* brukes både innen kvalitativ og kvantitativ metode. *Data* er det empiriske materialet som brukes i forskningsprosessen, og det gjelder i dette tilfellet informasjonen som kommer fra intervjuene som ble gjennomført. Både Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) og Thagaard (2013, s. 95-97) understreker at forskeren påvirker dataene når intervju brukes som metode for å hente inn data til et forskningsprosjekt. Forskeren har forhåndskunnskap og kan tolke det informanten sier annerledes i situasjonen, enn det en vil kunne tolke ut fra et lydopptak. Dermed vil ikke lydopptak eller transkripsjoner være fullverdige datainnsamlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161-162). Fordelen med omfanget av denne forskningsprosessen er at det var samme person som foretok intervjuene og analyserte dem. Som nevnt tidligere har forskeren vurdert å benytte observasjon som et tillegg til intervju. En kunne da observert hvordan ulike lærere håndterte situasjoner med eskalerende aggresjon, eller hvordan dyktige lærere forebygget slik at en hindret aggresjon fra å eskalere, og sammenlignet dette med data hentet fra intervjuene. Men på grunn av tidsrammen til masteroppgaven ville det blitt for omfattende. Dermed ble denne metoden ekskludert som et hensiktsmessig alternativ til fordel for intervju som metode.

3.3.1 Utvalg

Datainnsamlingen når en benytter intervju som metode må komme fra et bestemt utvalg. Datamaterialet i denne forskningsprosessen kommer fra intervjuer med tre sosiallærere og tre spesialpedagoger som arbeider ved seks forskjellige barneskoler i Rogaland. Når det er en kvalitativ studie er det ikke et poeng at det skal være flest mulig informanter, og oppgavens omfang begrenser også antall informanter. Flere skoler ble kontaktet, men flere sa nei til å delta eller ga ikke noen tilbakemelding. Informantene som sa ja til å bli med har mye erfaring

med elever som viser eskalerende aggresjon, noe som var et kriterium for å delta i forskningsintervjuet. Problemstillingen omtaler som nevnt tidligere lærere, altså allmennlærere, men det er sosiallærere og spesialpedagoger som er intervjuet. Dette valget er begrunnet under punkt 3.2. Dette var viktig for å få mest mulig nyttig informasjon ut av intervjuene og for å ha noe å jobbe med videre i studien med tanke på problemstillingen.

Informantene i denne studien ble valgt ut med utgangspunkt i deres kvalifikasjoner og erfaringer, noe som var strategisk i henhold til problemstillingen. Dette omtales av Johannessen et al. (2010, s. 106-107) og Thagaard (2013, s. 60) som et strategisk utvalg, og er den vanligste utvalgsmetoden når det kommer til kvalitative forskningsprosjekter. Informantene faller også innenfor kategorien tilgjengelighetsutvalg, ettersom valg av informanter baseres på de som var tilgjengelige for forskeren og var villige til å delta, og ikke alle mulige intervju kandidater som tilfredsstiller kravene i det strategiske utvalget (Thagaard, 2013, s. 61). Skolene hvor informantene jobber ble valgt med tanke på tilgjengelighet geografisk sett, men ellers tilfeldig. Det er derfor informanter fra flere ulike kommuner og alle informantene jobber som nevnt ved forskjellige skoler.

For å få tak i informanter ble skolenes rektorer kontaktet via telefon og informert om masteroppgaven og hva slags informanter som var ønsket til intervjuene. Deretter videresendte rektor informasjonsskriv om forskningsprosjektet til de aktuelle informantene, og disse tok så kontakt med forsker for å avtale intervju. Dette resulterte i seks informanter: samtlige kvinner med flere års erfaring, hvor halvparten jobber som sosiallærere og halvparten som spesialpedagoger.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Når en skal gjennomføre et forskningsintervju er det viktig at forskeren har satt seg inn i temaene det intervjues om, i dette tilfellet aggresjon, samt forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84-85). Samtidig bør forskeren ha kunnskap om sosiale relasjoner og intervju som metode, ettersom det er forskeren og samtalen som er verktøyet og dette påvirker intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84-85). Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) trekker frem det å skape tillit som et viktig utgangspunkt for en god intervjusituasjon. Det er viktig at forskeren lytter og viser interesse,

noe det virket som at informantene satte pris på under intervjuene. Forskeren kan gi informanten signaler ved hjelp av kroppsspråk eller talemåte som kan føre samtalen og få informanten til å fortelle mer eller mindre. Et interessert kroppsspråk og oppfølgingsspørsmål ga forskeren inntrykk av at informantene generelt sett ble mer engasjerte i intervjusituasjonen.

Forskerens respons kan også ha gjort at informanten i større grad har svart det en trodde var ønskelig, noe som går ut over studiens validitet og vil bli utdypet under punkt 3.5.1 *Validitet*. Dette er det vanskelig å undersøke om er tilfelle, men forskeren bør alltid tilstrebe en intervjusituasjon hvor informanten kan komme med sine egne tanker og erfaringer, uavhengig av hva forskeren tenker er rett eller galt svar. Derfor er det essensielt at forskeren er forberedt og følger retningslinjene for å gjennomføre et kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84-85). Det anbefales å ha et prøveintervju, ettersom en lærer optimalt gjennom egen praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88; Thagaard, 2013, s. 100). Dette ble gjort i forkant av intervjuene i denne studien, som beskrevet ovenfor i punkt 3.2.2

Prøveintervju.

I løpet av februar 2017 intervjuet forsker alle informantene, og intervjuene i denne studien hadde en varighet på cirka 60 minutter. Intervjuene ble gjennomført på skolene hvor informantene arbeider, noe som kan ha vært med på å gi informantene en trygghet ettersom det er på deres egen arena (Thagaard, 2013, s. 110). Det at intervjuene ble gjennomført på skolene hvor informantene arbeider, kan ha bidratt til at de ønsket å stille opp. Dersom de måtte bruke ytterligere tid på å reise frem og tilbake til et annet sted, er det ikke sikkert at de hadde satt av tid til dette prosjektet. Når forsker kunne komme til dem, kunne intervjuet gjøres mellom undervisningstimer midt i arbeidsdagen og det krevde ikke like mye av dem. Etter godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD) ble lydopptak på mobiltelefon i flymodus brukt under intervjuene. Thagaard (2013, s. 111) gir uttrykk for at lydopptak er å foretrekke dersom informanten samtykker til dette, ettersom forskeren da kan være mer aktivt med i samtalen og fokusere på kroppsspråk og respons (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Da har en også alle utsagn ordrett i etterkant, noe som ville vært umulig med bare notater.

Forskeren begynte intervjuet med en brifing, og forklarte informanten hva formålet med intervjuet var, hva lydopptaket skulle brukes til, og spurte om informanten hadde noen spørsmål før intervjuet/lydopptaket begynte, i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 160) anbefalinger. Det bør hele tiden være klart for informanten at en har mulighet for å trekke seg når som helst uten å oppgi noen årsak til dette, og at alt data fra denne informanten da vil bli slettet. Før intervjuet begynte signerte hver informant en samtykkeerklæring (vedlegg 4), og ble informert om taushetsplikt og anonymisering.

3.4 Transkripsjon, analyse og tolkning av data

Lydopptakene ble gjort på mobiltelefon i flymodus, som deretter ble overført med kabel til datamaskin og lagt inn i dataprogrammet NVivo for transkribering. Stort sett fortløpende etter hvert intervju var gjennomført ble det transkribert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) anbefaler å gjøre dette, ettersom det gir erfaring og ny læring som en kan dra nytte av i neste intervju. Da kan en lytte til ens egen intervjustil, endre spørremåte, justere spørsmål, og dermed få mer ut av de resterende intervjuene som gjenstår i studien (Thagaard, 2013, s. 112-113). Transkribering er når en gjør lydopptakene om til skriftlig datamateriale som kan benyttes til koding, analyse og tolkning videre i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Selv om mye informasjon går tapt når en gjør tale om til skrift, kan en på denne måten enklere tolke intervjuene samlet. Fordi når en transkriberer tilegner forskeren seg detaljert kunnskap om intervjuene, noe som er et godt utgangspunkt for tolkningsprosessen og gir et mer oversiktlig system å kategorisere informasjonen i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ettersom transkriberingen gjør datamaterialet mer oversiktlig, er dette begynnelsen av analyseprosessen (Thagaard, 2013, s. 158).

Når en skal gjøre tale om til skrift, må en ta en rekke valg. Forsker har i denne oppgaven valgt å transkribere i bokmålsform, heller enn dialekt. Dette er med på å bevare informantenes anonymitet. Sitater som gjengis i oppgaven er også omarbeidet til en lesbar, skriftlig form, fordi det muntlige språket direkte skrevet ned ikke alltid er så lett forståelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). Derfor er det omarbeidet for at ikke meningsinnholdet i informantens sitat skulle gå tapt, da muntlig språk ofte er noe annerledes i oppbygning enn skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Transkriberingen hadde fokus på

meningsinnhold, og tok derfor ikke med alle småord og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208-209).

Behandlingen av datamaterialet kan deles inn i analyse og tolkning av data. Analysen gikk ut på å dele opp og sortere den informasjonen og nye kunnskapen en hadde fått, slik at den ble lettere å tolke. Tolkningen derimot, var å veksle mellom å se på de separate delene og å se den nye kunnskapen i en større helhet (Thagaard, 2013, s. 172). Thagaard (2013, s. 37) hevder at disse to elementene, analyse og tolkning, ikke kan deles i to adskilte prosesser, men heller er en del av den samme prosessen. Under denne prosessen bør en benytte teori og tidligere forskning for å belyse resultatene fra datamaterialene.

Begge disse delene av forskningsprosessen, analysen og tolkningen, begynte allerede under intervjuet. Forskeren sorterte allerede da hva som ble oppfattet som viktig og hvilke tema en valgte å stille oppfølgingsspørsmål til, og hvilke tema som ikke ble oppfattet som like relevante. Dette ble styrt av forskerens forforståelse og teoretiske kunnskap (Johannessen et al., 2010, s. 38-39 og 83). Det er viktig at forskeren er bevisst på dette og forsøker å være så objektiv som mulig og lar informanten komme med sin opplevde virkelighet og sine erfaringer uten at forskeren påvirker dette. Dersom forskeren kommer med ledende spørsmål som er preget av egen forforståelse kan dette påvirke studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskeren hadde uansett en forforståelse og intervjuet er en interaksjon hvor begge parter påvirket samtalen, det er derfor viktig at forskeren var bevisst dette (Johannessen et al., 2010, s. 82-83). En begynte også en tolkningsprosess allerede under intervjuet, og tolket informantens svar opp til studiens formål og helhet. Ettersom intervjuene ble transkribert fortløpende, begynte mange refleksjoner og tolkninger før en var ferdig med alle intervjuene.

Når en har transkribert intervjuene må en begynne å sortere og analysere informasjonen en har fått fra informantene, og dette ble i denne studien gjort i dataprogrammet NVivo. Etter å ha lyttet gjennom intervjuene flere ganger og transkribert de, begynte arbeidet med å utarbeide analysekategorier. En koder og sorterer inn i ulike kategorier som kan bestemmes ut fra ulike prioriteringer. Når en koder ser en på likheter og ulikheter på tvers av datamaterialet. I denne studien ble det benyttet en meningskategoriserende analysemodell

(Thagaard, 2013, s. 181-183). Det vil si at flere kategorier ble opprettet med bakgrunn i teori og vesentlige poenger fra denne teorien. Dette går overens med intervjuguidens tema, som også tok utgangspunkt i studiens teoridel. Kategorier som reaktiv aggresjon, forebygging, håndtering av eskalerende aggresjon ble valgt på bakgrunn av det teoretiske utgangspunktet. Selv om det kan være hensiktsmessig å velge kategorier ut fra den teoretiske forankringen, bør en være forsiktig med å ikke være forutinntatt og dermed stenge ute ny kunnskap. Denne nye kunnskapen gir kategorier ut fra en fenomenologisk analysemodell, og da forsøkes det å fortolke meningsinnholdet i intervjuet og lage kategorier basert på dette. Da kom nye kategorier til, slik som autoritativ klasseledelse, være i forkant, sosial kompetanse, relasjoner lærer-elev, og signaler. Men de styrende kategoriene er de teoretiske som også ga grunnlag for intervjuguiden.

Etter at kategoriene var bestemt ble utsagn fra intervjuene kodet til de ulike kategoriene. Dette betyr at noen deler av intervjuene ble kodet til flere forskjellige kategorier, andre deler ble ikke kodet til noen kategorier, og en kan muligens si at deler av intervjuene kanskje ikke var like relevante for denne studien. Slik vil det være når intervjuet er semistrukturert og informantene kan snakke forholdsvis fritt, da blir ikke alt nødvendigvis like relevant for problemstillingen, analysen og tolkningsprosessen. En får lettere en helhetlig oversikt over studiens resultater når en har kodet alle intervjuene. Da kan en gå inn på de ulike kategoriene og se hva informantene fra de ulike intervjuene har svart innen den kategorien. Dette letter arbeidet med tolkningsprosessen.

3.5 Troverdighet

3.5.1 Validitet

Validitet er et begrep som viser til om studien er gyldig, altså om tolkningene av studiens resultater er troverdige (Thagaard, 2013, s. 23). Validitet i en intervjustudie er hvorvidt intervjuet som metode undersøker det som det skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Johannessen et al. (2010, s. 230) hevder at det handler om hvordan metoden og resultatene gjenspeiler studiens problemstilling og virkeligheten. Som nevnt tidligere, så må en velge metode ut fra problemstillingen. Denne studiens problemstilling ønsket å se på hvordan lærere kan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon, og da ble det sett på som

hensiktsmessig å intervju sosiallærere og spesialpedagoger som kunne ha mye erfaring med denne elevgruppen. En styrker også studiens validitet ved å støtte funnene i teori og tidligere forskning (Thagaard, 2013, s. 208).

Et validitetsproblem når en bruker intervju som metode er at informanten kan svare det som antas å være sosialt ønskelig (Ringdal, 2013, s. 358-359). Det vil si at informanten i denne forskningsprosessen kan ha svart at en forebygger eller håndterer eskalerende aggresjon på en måte som er sosialt ønsket, eller på en måte som er ønsket fra skolens ledelse, selv om en i realiteten håndterer det på en annen, ikke fullt så ønskelig, måte. Informanten kan også ha svart det som forskeren kan ha gitt uttrykk for at var et ønskelig svar. Dette er en feilkilde som Ringdal (2013, s. 359) fastslår at er vanskelig å unngå. Ofte vil en kunne kalle det som svekker studiens validitet for en feilkilde, og dette tas derfor som et eget punkt.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet er ofte forbundet med kvantitativ metode og måling av resultatenes repliserbarhet (Thagaard, 2013, s. 202). Reliabilitet innebærer nemlig om forskningsresultatet er pålitelig og kan gjenproduseres dersom det utføres igjen på samme måte av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2013, s. 23 og 201-202). Etersom denne studien benyttet seg av semistrukturert intervju som metode, vil ingen intervju bli like, selv om det er den samme forskeren, samme intervjuguide og samme informanten som gjennomfører to tilsynelatende like intervju. En sosial situasjon som et intervju er vil aldri kunne rekonstrueres og bli nøyaktig likt. Dessuten er denne metoden basert på at en skal kunne endre på rekkefølge og utdype de temaene en ser som aktuelle underveis i intervjuet. Dermed er ikke reliabilitet i forhold til konsistens relevant når det gjelder intervju som metode, og det vil derfor være lite hensiktsmessig å stille samme krav til reliabilitet for både kvalitativ og kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2010, s. 229; Thagaard, 2013, s. 202). Johannessen et al. (2010, s. 229) og NESH (2016, s. 10) signaliserer også at reliabilitet i tradisjonell forstand uansett vil være vanskelig innen humaniora som fagfelt, ettersom en krever fortolkning for å drive med forskning innen dette fagfeltet.

Det kan derimot argumenteres desto sterkere for at forskeren i et kvalitativt forskningsprosjekt bør gi en grundig redegjørelse for hvordan en samler inn og behandler

datamaterialet (Johannessen et al., 2010, s. 230; Thagaard, 2013, s. 193-194). En bør beskrive hvordan utvalget velges, hvordan intervjuet gjennomføres, hvordan datamaterialet brukes, analyseres og tolkes. Dette er derfor blitt beskrevet i denne oppgavens metodekapittel, slik at andre lesere kan vurdere studiens troverdighet ved at forskningsprosessen er gjort transparent (Silverman, 2011, s. 360-373). Viktigheten av dette understrekes av Johannessen et al. (2010, s. 82). Utformingen av intervju spørsmålene påvirker også studiens reliabilitet, hvor ledende spørsmål svekker reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Denne studiens intervjuguide har derfor forsøkt å ha forholdsvis åpne spørsmål som kan føre til refleksjon og utdypning av egne erfaringer. Studiens reliabilitet avgjøres dermed av hele prosessen fra start til slutt for at en oppgave eller publikasjon skal fremstå som pålitelig (NESH, 2016, s. 10). Studien som helhet må være transparent for å kunne vurderes som pålitelig av leseren (Johannessen et al., 2010, s. 82; Silverman, 2011, s. 360). Dette innebærer at det kommer klart frem hva som er hentet fra teori, hva som er innhentet fra informantene og hva som er forskerens egen tolkning. Til slutt så er studiens funn sammenlignet med teori og tidligere forskning, noe som ytterligere styrker studiens troverdighet (Silverman, 2011, s. 360).

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet betyr at resultatene eller kunnskapen en sitter igjen med fra en studie kan gjøre seg gjeldende i en annen sammenheng. Det vil si at det kan gjelde for andre enn de som deltok i studien (Johannessen et al, 2010, s. 231; Thagaard, 2013, s. 23 og 194).

Overførbarhet er gjerne ønskelig, men innen kvalitativ forskning er dette hverken mulig eller et mål på samme måte som innen kvantitativ forskning. Antallet deltakere i kvalitative studier er sjelden stort nok til at en kan foreta en statistisk generalisering av resultatene til populasjonen (Johannessen et al., 2010, s. 231; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290). Dette kommer av at metodene i kvalitativ forskning ikke egner seg for store mengder informanter, slik kvantitative metoder gjør. Denne studien har heller ikke noe formål å generalisere funnene, og ønsker å si noe om hvordan de seks informantene som ble intervjuet forebygger og håndterer eskalerende aggresjon, heller enn å si hvordan alle lærere gjør det. Men i tråd med kvalitativ forskning kan en likevel si noe om hvordan lærere i liknende situasjoner kan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon, selv om det ikke vil si at alle lærere gjør det slik (Thagaard, 2013, s. 211). Ofte brukes begrepet overførbarhet når en omtaler generaliserbarhet i kvalitativ metode, og det henger sammen med studiens troverdighet. En

kan vurdere tolkningene fra en studie som troverdige, og sammenligne konteksten fra studien med andre kontekster. Da har en mulighet til å bruke en analytisk generalisering for å få en overførbarhetsverdi av studiens resultater. Tolkningene i et forskningsprosjekt kan også ha stor verdi selv om de ikke er statistisk generaliserbare (Thagaard, 2013, s. 210-211). Selv om denne studien ikke er stor nok til å være statistisk generaliserbar, kan andre lesere vurdere studiens troverdighet og kontekst, og ha verdi av studien ved å sammenligne med egen kontekst. Uansett kan en ha god nytte av å lese erfaringene til disse lærerne om hvordan de forebygger og håndterer eskalerende aggresjon. En lærer som har erfaring med elever som viser eskalerende aggresjon kan nok gjerne kjenne seg igjen i de tolkningene som blir gjort i denne studien og vil dermed finne studien troverdig og verdifull.

3.6 Mulige feilkilder

Feilkilder er forhold som kan svekke studien og påvirke den negativt på ulike vis. Som nevnt har feilkilder stor sammenheng med studiens validitet. Ofte skaper feilkilder svakheter i studiens validitet. Det er uunngåelig å få feilkilder i en studie, ettersom noen metoder vil utelukke andre. Dersom en forsøker å gjøre opp for én feilkilde, så dukker en annen opp. Men en bør forsøke å sikre seg mot for store feilkilder på de områdene som er viktigst for studien. Derfor må forskeren være oppmerksom på feilkilder gjennom hele forskningsprosessen. Som nevnt kan informanter tenkes å ha svart det som anses som sosialt ønskelig eller akseptabelt, det skolens ledelse ønsker at de skal svare, eller det de tror forskeren ønsker at de skal svare, noe som kan føre til en feilkilde i intervjuene (Ringdal, 2013, s. 358-359). Informantene kan også være redd for å miste anonymiteten, og som en konsekvens av dette være bekymret for å få kritikk fra ledere, kollegaer eller foreldre ved skolen en jobber på, noe som kan ha påvirket svarene.

En annen potensiell feilkilde er forskerens egen forforståelse og holdninger når en kommer til analyse- og tolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Selv om en prøver å være åpen og legge forforståelse for tematikken vekk, vil det aldri være helt mulig, og derfor vil dette bli en feilkilde (Johannessen et al., 2010, s. 38-39 og 83). En vil alltid tolke det i den retningen en selv forstår det. Slik blir det når det er kvalitativ forskning av det humanistiske

fagfeltet. Forskeren bør selvsagt gjøre sitt ytterste for å unngå dette i størst mulig grad, men en kan aldri unngå det helt, og leseren må derfor selv lese med et kritisk blikk.

En feilkilde som er nevnt tidligere og som også er et etisk dilemma, er at det alltid vil være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53). En sterk asymmetri i dette forholdet kan føre til at svarene en får ikke er pålitelige nok, og at studien derfor ikke har god nok troverdighet og mister sin verdi. Dette utdypes under punkt 3.7 *Forskningsetikk*.

Dette forskningsprosjektet har blitt tolket og analysert med utgangspunkt i meningsinnholdet i intervjuene, noe som kan ha ført til at forskerens forforståelse kan ha preget tolkningen i enkelte retninger, i stedet for å være en totalt objektiv analyse (Johannessen et al., 2010, s. 38-39 og 83). Dette kan ha ført til en feilkilde i forskningens tolkningsprosess, og det er en feilkilde som er vanskelig å gjøre noe med, annet enn at forskeren måtte forsøke å være bevisst på dette når en tolket intervjuene og funnene. Gjennom å beskrive tolkningene som er gjort og på hvilket grunnlag de er gjort, kan leseren selv gjøre en kritisk vurdering av om tolkningene er gyldige og pålitelige, og dermed selv vurdere studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

3.7 Forskningsetikk

"Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger..." (NESH, 2016, s. 5). Alle forskere er nødt til å ta hensyn til etiske og juridiske regler for forskning. I Norge må en søke til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) for å gjennomføre et forskningsprosjekt som involverer personinformasjon, noe som er med på å sikre at etiske retningslinjer blir overholdt (Johannessen et al., 2010, s. 95; Kleven, 2014, s. 25; Thagaard, 2013, s. 25). Det ble i dette forskningsprosjektet søkt til NSD, og tilbakemeldingen ligger som vedlegg 2. Likevel var forskeren hele tiden nødt til å gjøre etiske vurderinger, spesielt når det brukes kvalitative metoder som intervju som metode (Thagaard, 2013, s. 23-24). Dette er fordi forsker og informant kommer tett på hverandre. NESH (2016, s. 6) har fokus på "forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen". I intervjusituasjoner kan en få tilgang til personidentifiserende informasjon om

informanten, samt informasjon om tredjeparter. Hver enkelt informant fikk derfor påminnelse om sin egen taushetsplikt i læreryrket, og ble oppfordret til å holde elever og kollegaer anonyme før lydopptaket ble satt i gang. Det er i disse situasjonene viktig at forskeren håndterer den informasjonen som kan komme frem på en forskningsetisk korrekt måte.

Videre er det i alle forskningsprosjekter viktig at informantene blir informert om målet med forskningsprosjektet og gir et fritt, informert samtykke før intervjuet starter (Kleven, 2014, s. 25; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105; NESH, 2016, s. 13-15). Samtykket bør helst være skriftlig, slik det ble gjort i dette prosjektet, og som nevnt tidligere må informantene gjøres oppmerksomme på at de kan trekke seg fra prosjektet uten at det vil få konsekvenser (Thagaard, 2013, s. 26). I dette forskningsprosjektet ble informantene kontaktet gjennom rektor, og det er da viktig at det understrekes at det er frivillig å delta og at rektor ikke kan pålegge sine ansatte å delta i undersøkelsen eller legge utilbørlig press på dem (NESH, 2016, s. 14). Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 3) i forkant av intervjuet, som forklarte hva det innebar å delta i forskningsprosjektet, og som understreket at det var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Dette ble også gjentatt for informantene både ved intervjuets oppstart og avslutning.

Det er også et viktig etisk punkt at deltakelsen i studien er konfidensiell, og at informantene ikke kan gjenkjennes av andre når oppgaven publiseres (Kleven, 2014, s. 25; NESH, 2016, s. 16). Derfor brukes ikke personlig informasjon om dem som kom frem gjennom intervjuene i publiseringen av oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2013, s. 28). Dette henger sammen med at deltakelse i forskningsprosjekter ikke skal ha negative konsekvenser i ettertid for informantene (Kleven, 2014, s. 25; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dersom de oppgir at de håndterer eskalerende aggresjon på en måte som skolens ledelse ikke er enig i, skal ikke dette kunne gjenkjennes i oppgaven og kunne få konsekvenser for informantene senere (Thagaard, 2013, s. 30-31). Men deltakelsen i studien skal heller ikke ha konsekvenser i den forstand at informantene får en negativ opplevelse av å bli intervjuet (NESH, 2016, s. 19). Flere av informantene ga uoppfordret tilbakemelding om at de syntes det var en positiv opplevelse å bli intervjuet, og at de syntes tematikken i intervjuet var engasjerende og viktig. Det at informantene er anonyme svekker studiens reliabilitet, men kravet om konfidensialitet er viktigere og har høyere prioritet (Thagaard, 2013, s. 29).

Det vil alltid være et forskningsetisk problem med den asymmetriske maktfordelingen mellom forsker og informant (Johannessen et al., 2010, s. 135; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det var forskeren som på forhånd bestemte tema og spørsmål, samt hva en fokuserte på og gikk videre med i selve intervjusituasjonen. Samtidig så var informantene i denne studien erfarne sosiallærere og spesialpedagoger, mens forskeren var student uten erfaring som lærer, og intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Dermed vil en antakeligvis ikke få den typiske ujevne maktfordelingen mellom partene, heller en mer likeverdig relasjon hvor forskeren ønsket å lære av informanten og ønsket å få kunnskap om den gode praksisen. Selvsagt måtte forskeren uansett ta etiske vurderinger med hensyn til fremtoning og spørsmål som skulle stilles, men utgangspunktet var sannsynligvis bedre enn om det hadde vært for eksempel barn som skulle intervjues på et ukjent kontor. Vurderinger som ble gjort var blant annet med tanke på formuleringer av spørsmål, ettersom noen spørsmål om hvordan en selv håndterer visse situasjoner kunne virke for direkte. Derfor forsøkte forskeren å formulere spørsmålene åpent slik at de ikke skulle virke for pågående eller ubehagelige.

Det kan ha vært tema i intervjuguiden som var sårbare å samtale om, og som kan ha hindret informanten i å være ærlig om hvordan de opplevde egne erfaringer og virkelighet. I denne studien kan spørsmålene om håndtering av elever som viser eskalerende aggresjon ha opplevdes noe direkte og vanskelige å svare på, og her er det ikke sikkert at alle informantene følte seg komfortable med å svare ærlig. Dette var et etisk dilemma som også kan ha ført til en feilkilde i studien. Likevel delte informantene også negative opplevelser, som ga inntrykk av at de ikke var opptatt av å bare vise positive sider ved seg selv. Forskeren var på forhånd klar over at spesielt spørsmål som 4.4 "Hva gjør du dersom en elev viser eskalerende aggresjon og du blir nødt til å bruke nødrett/nødverge?" kunne bli et ubehagelig spørsmål for informantene å besvare. Det var en etisk vurdering om en burde la være å spørre om det, om det kunne bli for ubehagelig og skape en negativ opplevelse for informantene. Det ble vurdert som et så viktig spørsmål for studien at det ikke kunne forbigås, og siden informantene er så ressurssterke mennesker valgte forsker å beholde spørsmålet. Informantene reagerte stort sett som forventet med noe ubehag på spørsmålet, og brukte gjerne noe lengre betenkningstid, men de var samtidig veldig engasjerte og ga gode tilbakemeldinger.

4. Resultater

Dette kapittelet vil presentere studiens resultater, altså funnene fra de seks kvalitative intervjuene. Studiens hensikt er å undersøke hvordan lærere forebygger og håndterer eskalerende aggresjon, og studiens funn vil presenteres i tematiske kategorier som går igjen fra teorikapittelet og omtales i intervjuguiden. Dermed samsvarer disse tematiske kategoriene i teori- og resultatkapitlene, og en får lettere se hvordan teorien enten blir anvendt og forstått i praksis, eller det kan være nye funn som motsier teorien, men likevel gir ny innsikt.

Intervjuene ga et rikt datagrunnlag, der informantene stort sett dekket emnene som ble tatt opp i teorikapittelet. På grunn av studiens omfang er det ikke her mulig å ta for seg hvert emne, og det vil derfor fokuseres på de emnene som informantene rettet mest oppmerksomhet mot og tok opp under flere ulike spørsmål. Under hver kategori i dette kapittelet vil informantenes hovedtendenser vektlegges, men det vil også trekkes frem eventuelle avvik. Både tendenser og avvik vil gis uttrykk for med sitater og gjenfortellinger fra intervjuene. I informantenes sitater kan ufullstendige setninger og ord bli fjernet for å oppnå større lesbarhet, og sitatene vil markeres med kursiv og anførselstegn. På bakgrunn av problemstillingen anses det ikke som relevant å skille mellom informantenes utsagn, og det markeres derfor ikke hvilke utsagn som kommer fra hvilke informanter.

Presentasjonen av resultatene vil bli delt inn i tre kategorier, forståelse av aggresjon, det å forebygge aggresjon, og å håndtere eskalerende aggresjon. De to siste kategoriene vil ta for seg ulike tema som er redegjort for i teorikapittelet og som ble tatt opp i intervjuguiden. Kategorien “Å forebygge aggresjon” deles inn i temaene autoritativ klasseledelse, relasjoner til medelever, sosial kompetanse, og foreldresamarbeid. Kategorien “Å håndtere eskalerende aggresjon” blir delt inn i temaene når situasjonen eskalerer, å håndtere eskalerende aggresjon, og å avslutte konflikten og gå fremover.

4.1 Forståelse av aggresjon

Den første kategorien er informantenes forståelse av aggresjon, og ettersom studien fokuserer på reaktiv aggresjon vil det også her gis mest oppmerksomhet til informantenes forståelse av

reaktiv aggresjon spesifikt. Først ble informantene bedt om å forklare hva de mener aggresjon er, da beskriver en av informantene det slik:

“Det er et tegn på frustrasjon... Og så hvis de ikke har gode nok verktøy til å få det ut, så kan det komme ut som aggresjon.... For meg så virker det som at frustrasjon av en eller annen grunn fører til aggresjon for enkelte elever.”

Mens noen fokuserer mer på hva som forårsaker aggresjonen, retter andre informanter oppmerksomheten mot konsekvensene av aggresjonen, slik denne informanten uttrykker:

“Det er når de både bruker språket og er veldig verbale, og når de fysisk gir beskjed om at nå er nok nok. Det trenger ikke å gå ut over andre, men det kan gå ut over ting. Å smelle en pult i bakken, eller smelle med dører eller, ja.”

De fleste informantene forklarer at aggresjon har sammenheng med fysiske handlinger som utagerende atferd som påvirker eleven selv, medelever, læreren, og materiell eller eiendeler. Slik skiller også denne informanten på følelsen av sinne, og det å utagere på følelsen:

“Aggresjon, kontra sinne da. Når en går over i det fysiske eller det..”

Når informantene ble spurt om reaktiv aggresjon, sa flere av dem at de var usikre når det kom til det å definere begrepet, og de sa at de blandet begrepet med proaktiv aggresjon. For de informantene som ønsket å få begrepene definert av forskeren, gjenkjente de umiddelbart begrepene, og kunne kjenne igjen caser de hadde arbeidet med når det gjaldt begge typer aggresjon. Informantene som forklarer begrepet reaktiv aggresjon selv, er enige i at elevene som viser denne type aggresjon reagerer på noe, og at denne reaksjonen gjerne er overdreven, noe denne informanten formidler:

“Det reaktive, det er litt mer eksplosjonsartet, det kan være i hvert fall. Det blir en reaksjon på noe annet, som gjerne blir mye større enn det en skulle tro i utgangspunktet.”

En annen informant beskriver reaktiv aggresjon slik:

“...aggresjon som i sinne, som en reaksjon og opplevd urettferdighet for eksempel.... Ja, den reaktive er jo som en reaksjon, at en har opplevd en eller annen ting som er urettferdig i egne øyne, som gjør at sinnet stiger ..., og ord eller fysisk handling eller et eller annet som på en måte får utløp for det.”

4.2 Forebygge aggresjon

Den andre kategorien omhandler hvordan lærere forebygger aggresjon. Her har informantene svart både om generelle tiltak, og spesifikke tiltak rettet mot enkeltelever. Det er mye de samme elementene som går igjen i informantenes svar. Derfor deles denne kategorien inn i tema som tar for seg hva informantene svarte innen de ulike temaene. Disse temaene er autoritativ klasseledelse, relasjoner til medelever, sosial kompetanse, og foreldresamarbeid.

4.2.1 Autoritativ klasseledelse

Samtlige informanter legger stor vekt på relasjonen mellom lærer og elev, kontroll, og det å være i forkant og drive proaktiv klasseledelse. Disse faktorene samles her under begrepet autoritativ klasseledelse. Faktorene går igjen i svarene til alle informantene, og når en informant blir spurt om hva som er de beste tipsene til å forebygge og håndtere eskalerende aggresjon, så kommer det til uttrykk på denne måten:

“Det er jo selvfølgelig å skape best mulig god kjemi og kontakt med den eleven som har problem, det er å være i forkant med å.. Og det å være, som jeg sa, strukturert og ha tydelige rammer.”

Relasjon

Relasjon nevnes gjennom hele intervjuet av alle informantene. De fleste spørsmål blir på et eller annet vis vinklet inn mot relasjonen som eksisterer mellom læreren og eleven, og hvor viktig denne er både for å forebygge, men også for å håndtere eskalerende aggresjon. Det er enighet blant informantene om at elever som viser eskalerende aggresjon trenger gode relasjoner til tydelige voksne på skolen, de trenger tett oppfølging, og bekreftelse på at de

voksne liker eleven selv om de negative handlingene ikke er akseptable. En informant viser slik til viktigheten av å ha gode relasjoner med enkeltelevne:

“Bygge gode relasjoner, bli kjent med elevene, og vise at du bryr deg om den enkelte, så kommer du langt. Du vinner mye på det.”

Flere informanter gir uttrykk for at relasjoner påvirker elevens trivsel, og at denne trivselen må være på plass før læringen kan finne sted. De understreker at i tilfeller hvor eleven viser eskalerende aggresjon, er det nødvendig å fokusere på at denne eleven, og dens medelever, skal ha det bra på skolen, før en kan tenke at eleven skal ha mulighet til å lære noe. De forklarer at aggresjonen opptar elevens oppmerksomhet og tar fokuset bort fra det faglige. Når denne informanten ble spurt om hva det beste tipset for å forebygge og håndtere eskalerende aggresjon var, svarte hun dette:

“Jobb med relasjonsbygging. Lær masse om relasjonsbygging og bruk alt det du kan på det... Så, hvis du skal inn som ny lærer i en klasse, så tenker jeg at det er viktig at du jobber med relasjonene i forhold til ulike former av lek og felles leker, aktiviteter, mer enn å gå direkte på fag. At du sørger for at du har noen sånne i løpet av dagene.”

Det var flere informanter som kom med spesifikke beskrivelser av hvordan de jobbet for å utvikle relasjoner med elevene, og mange trekker frem at det er viktig å by på seg selv, å være oppriktig interessert i eleven, vise at en bryr seg, å gjøre aktiviteter som eleven mestrer godt, og å bruke humor. Noen forklarte at de brukte holdning, kroppsspråk og blick aktivt, ettersom disse elevene var veldig oppmerksomme på dette. Noen informanter trekker frem det å bygge gode relasjoner i "fredstid", altså å bygge på forholdet når det går bra, slik at en har noe å gå på når utfordringene kommer. Noen informanter påpeker at dette krever en ekstra innsats og tid, mens andre tenker at dette skjer mer naturlig og heller har med holdning enn tid å gjøre. På spørsmål om hvordan en kan jobbe med relasjonsbygging svarte denne informanten:

“Gi uttrykk for at en liker de, at de har mye å fare med, at de kan mye, at vi kan spøke, at jeg og du er kompiser selv om det smeller av og til... Men likevel, jeg er den voksne og eleven er elev. Men vi kan være gode venner, vi kan ha en god relasjon for det.”

En informant påpeker at relasjonen må være ærlig fra lærerens side, noe som andre informanter har gitt uttrykk for at ikke er like lett når en ikke går overens med eleven. Noen informanter sier rett ut at det er elever de ikke liker og som de har problemer med å like, og at da må de bare “fake it 'til we make it”, og ikke la eleven se det. De påpeker da at det er lærerens ansvar å lære seg å like eleven, selv om de også understreker at en alltid vil komme bedre overens med noen elever enn andre. Denne informanten sier likevel:

“For jeg tenker at hvis vi ikke har en voksen som påtar seg den rollen, og går inn og byr på den gode relasjonen, og det må være helt ærlig, helt oppriktig, så har vi et kjempeproblem. Og det, da er ikke eleven trygg på skolen.”

Relasjon er noe som går igjen gjennom hele intervjuet og kommer frem i mange spørsmål, også spørsmålene som ikke handler spesifikt om relasjoner, så det er tydelig at dette er viktig for informantene. Samtlige informanter tar opp tematikken rundt relasjon mellom lærer og elev flere ganger. Det nevnes både i forbindelse med det å forebygge og håndtere eskalerende aggresjon, og selv om informantene ikke spesifikt nevner begrepet autoritativ klasseledelse, beskriver de vesentlige elementer som samsvarer med dette begrepet. De beskriver mest elementer som omhandler relasjonen mellom lærer og elev, men de nevner også elementer som går på det med å ha kontroll.

Kontroll

Kontroll er et viktig aspekt av autoritativ klasseledelse, og omhandler både rutiner, regler og faste konsekvenser ved regelbrudd, det å være konsekvent i atferden, og det å være forutsigbar. Det å være forutsigbar og å være i forkant ble nevnt så ofte at det vil bli omtalt under neste tema, kalt proaktiv klasseledelse. Informantene beskrev elementene som er nevnt ovenfor som viktige for å forebygge aggressiv atferd, og som en sammenhengende faktor for å skape en god relasjon til elevene. Det vil si at de mente at en hadde behov for en god relasjon for å kunne utøve kontroll, men samtidig måtte en ha rutiner og regler for å skape en

trygghet som kunne gi en god relasjon mellom læreren og eleven. Denne informanten beskriver det slik:

“Og ikke minst også skape veldig gode rutiner, rammer og skape trygghet, fordi det at du er en tydelig lærer, det gjør at barna er trygge. Fordi det er dét mange barn i dag opplever de ikke har. De opplever at tingene rundt flyter, og da vet de ikke hvordan de skal oppføre seg, og så blir de da urolige, og så kan både aggresjon og dårlig atferd komme.”

Selv om samtlige informanter beskriver trekkene til en autoritativ klasseleder og sier at elevene har behov for tydelige voksne rundt seg, er det ingen som bruker begrepet autoritativ klasseleder. En informant formulerer seg slik:

“...du må på en måte være autoritær nok, eller, hva jeg skal si, ikke i negativ forstand, men at du må være trygg på hva slags regler er det som gjelder.”

Det å være konsekvent er en vesentlig del av å drive autoritativ klasseledelse. Informantene gir uttrykk for at elevene har behov for å vite hvor de har de voksne, hva de kan forvente, og hva konsekvensene for regelbrudd og annen atferd er. En informant problematiserer en klasseledelse med manglende konsekvens:

“...det er at konsekvens, det er jo utrolig viktig. For at du er konsekvent, ikke bare sier noe og truer med noe, og så ikke gjennomfører det. Da er du ute og kjører, og har ikke kontakten med elevene på en måte som gjør at det er lett for å bli uro....”

Det ble nevnt under punktet om relasjon at det å bygge opp relasjon i “fredstid” var noe flere informanter vurderte som en god strategi og benyttet seg av, og da spesielt med elever som viser eskalerende aggresjon. Dette settes også av flere i sammenheng med at en da kan strekke seg lengre på kontrollaksen, altså at en kan utøve mer kontroll, sette mer krav og at eleven da tolererer mer fra læreren enn dersom relasjonen er dårlig. En informant forklarer dette slik:

“Da kan du kontrollere, ...du setter jo inn i "banken" og så tar du det jo ut de tøffe dagene. Og det gjør en jo med alle elever, men spesielt med den type elever.”

Være i forkant

Informantene gir uttrykk for at et viktig element av en god klasseledelse er at elevene opplever forutsigbarhet fra lærerens side. Det er viktig at læreren alltid er i forkant, og en del av dette er at læreren er bevisst på å gi elevene en opplevelse av forutsigbarhet. Dette er noe som nevnes av de fleste informantene. Det vil si at lærerens atferd er konsekvent og at det er rutiner i skolehverdagen. Informantene gir uttrykk for at det er varierende hvor mye fokus det er på skolen for å få en felles forståelse for problematikken og hvordan en skal møte elevene. Noen informanter uttaler at de synes det er viktig at elevene blir møtt likt av samtlige ansatte for å oppleve forutsigbarhet, men likevel er det vanligste å samarbeide om dette med kollegaene på trinnet, ikke felles på hele skolen. Noen uttaler at de bruker kollegaene mest til å få støtte etter utfordrende situasjoner. En informant forklarer at de på skolen hennes ikke har jobbet spesifikt med aggresjonsproblematikk, men:

“...vi har jobbet veldig mye med dette i flere år, med felles forståelse for alle typer elever, felles rutiner og regler og masse caser og diskutert og greier. Målet har vært at alle skal vite hva de skal gjøre i situasjonen.”

En informant understreker viktigheten av forutsigbarhet, trygghet og gode rammer, og beskriver hva som kan være med på å skape dette i skolehverdagen til elevene:

“...det med forutsigbarhet tenker jeg at er kjempeviktig for disse elevene. ... helt konkret så kan jo det være type dagplaner som de har på pulten, ... at du har gjort avtaler med tegn eller hva som helst. Hvor de er plassert i klasserommet, ... noen trenger og så på en måte ha en fluktvei, at de må sitte med døren, eller at de må sitte helt fremme med deg, noen skal ha bekreftelse hele veien og..“

Det å være i forkant og se trigger og situasjoner som eskalerer er noe alle informantene nevner som viktig for en god klasseleder. De påpeker at en må jobbe proaktivt og være der

for eleven, en må bruke relasjonen og kjennskapen til eleven for å kjenne igjen hva som trigger eleven, og en må bruke kontroll og faste rammer for å hindre situasjoner fra å eskalere videre. Og selv om denne informanten også bemerker betydningen av å være i forkant, presiserer hun her at det ikke er mulig å forutse alle potensielle hendelser når en arbeider med individer:

“Det å hele veien være i forkant av situasjonen, det er målet. Og det gjør du med å vite og ha kjennskap til eleven og hva som trigger, hva som utløser. Og om det går på det faglige,... eller at det er overgangssituasjoner, det er hele gangen å vite hva er, være forberedt og ha planlagt. Men som jeg også nevnte, uforutsette ting skjer jo.”

Denne informanten ser også det å være i forkant som en av de store utfordringene når en arbeider med disse elevene:

“Det er å være nok forberedt som voksne, å være i forkant av hva som skjer, å prøve å finne triggerne som gjør at den atferden, at den reaksjonen kommer, den aggressiviteten kommer. Det er utfordrende å vite. Det er ikke alltid så lett å se.”

Det med signaler og triggere var også noe som informantene snakket mye om. Informantene var litt delte i oppfatningene om det alltid er signaler og noe som bygger seg opp når en elev viser eskalerende aggresjon. Noen hevder at det i noen tilfeller skjer plutselig uten forvarsel, mens andre mener at det alltid finnes signaler og tegn på at en elev er frustrert. Noen påpeker da at en ikke alltid legger merke til disse signalene, dersom en ikke har god nok relasjon til eleven og dermed ikke har god nok kunnskap om elevens signaler som vises før en eskalerende aggresjon. Andre ganger forklarer de at de kan komme inn i en situasjon hvor de ikke har sett signalene, men hvor signalene likevel har vært der. En informant beskriver en elevs eskalerende aggresjon slik:

“Så det er liksom impulsivt på en måte, samtidig så er det, så skjer det ting i forkant. Det bygger seg opp, og han er ofte med på å bygge det opp. Og han har drar oss inn i en sånn rundgang på kverulering, hvis ikke vi voksne er klar over at det er det han gjør, så smeller

det. Så derfor har jeg jobbet ganske mye med at det er de voksne sitt ansvar at relasjonen brytes når det er fornuftig å bryte den, at ikke vi lar oss "danse med".”

En informant beskriver hvordan de på sin skole har fokus på å ta eleven på fersk gjerning når de gjør noe positivt, og dermed velger å ha fokuset på de positive handlingene. De har en regel som heter at de bør ha fem positive tilnærminger før det kommer en negativ.

Informanten mener selv at elevene da er mer mottakelige for å bli korrigert, fordi de har bygget en trygghet og god ramme rundt det. Videre beskriver den samme informanten at de også har en ordning som går ut på å gi “den gode beskjeden” Det er et prinsipp om å gi elever som ikke har ønsket atferd en mulighet til å endre atferden sin. De får derfor først en påminnelse om hva som er korrekt og ønsket atferd, dermed får de mulighet til å endre atferden. Dersom de ikke endrer atferd, gir en beskjed om hva konsekvensen blir om de ikke endrer atferden. Om de da endrer atferden, så er det da viktig å gi dem oppmerksomhet for dette, og anerkjenne at læreren har sett at de tok det gode valget og endret atferden sin til det som var ønsket atferd. Dette er ikke noe de andre informantene nevnte, selv om andre informanter også poengterer at det er verdifullt å gi elever ros for å gjøre gode valg, og velge å fokusere på hva elevene mestrer heller enn hva de ikke får til. En annen informant beskrev noenlunde samme fremgangsmåte, med å fortelle eleven hva som er forventet, og deretter gå bort fra eleven igjen. Det med å la eleven få noen muligheter til å rette opp atferden selv før en får negative konsekvenser og negativ oppmerksomhet er noe som går igjen i informantenes responser.

4.2.2 Relasjoner til medelever

Informantene ble spurt om hvilke konsekvenser de tenkte at elevers aggresjonsproblematikk kunne få for relasjonene til deres medelever. Ofte kom temaet med medelever opp i forbindelse med andre spørsmål både før og etter dette spesifikke spørsmålet, og det var stor enighet om at elever som viser eskalerende aggresjon ofte kan ha utfordringer med å utvikle og opprettholde gode relasjoner til medelever. Flere informanter påpekte at det selvsagt vil variere etter hvordan aggresjonen kommer til uttrykk, og om den er fysisk eller verbal, og hvem aggresjonen er rettet mot. Men ofte kan aggresjonen føre til frykt og redsel hos medelever, og en konsekvens av dette kan være at medelevene ikke ønsker å omgås med

eleven det gjelder. Dette opplever flere av informantene som utfordrende, og de forklarer da at de må fokusere på å forbedre klassemiljøet.

En informant påpekte først at det er forskjell på de som går direkte på angrep på medelever og de som bare truer med det, men sier videre at selv om det ikke går direkte ut over medelevene, så kan det påvirke dem. Videre sier hun at de aktivt prøvde å finne ut hvordan relasjonene i klassen er:

“...i sin frustrasjon så kan det jo, det ser jo så voldsomt ut, at de kan bli redde bare av det. Så, og der har vi vært tydelige overfor foreldre og sendt brev hjem, og ba de gi beskjed hvis det er ting som elevene er redde for. Vi har jo også tatt noen skjulte tester om hvem som er vennene og noe, altså undersøkelser for å prøve å fange opp hva som ligger skjult og hva de tenker og..”

Her forsøker altså skolen å gjøre noe med utfordringene som kan oppstå i relasjonene mellom elevene. Her ser de på konsekvensene det kan ha for eleven, med tanke på relasjoner til medelevene, men tenker også å jobbe fremover for å bedre klassemiljøet.

Noen av informantene tar opp det å ha en samtale med klassen om elever som viser eskalerende aggresjon. Enten det er snakk om en mer generell samtale eller etter en spesifikk hendelse. Men de hevder at dette kan gi medelevene mer forståelse for hvorfor denne eleven reagerer som han eller hun gjør, og at det kan gjøre det lettere for medelevene å forstå og håndtere fremtidige situasjoner som måtte oppstå. Det kan også gjøre det lettere å bearbeide episoder av mer alvorlig art, selv om informantene påpeker at en selvsagt må forholde seg til taushetsplikt med tanke på eleven det gjelder. En informant uttaler at hun ofte vinkler det som at det er hennes jobb å hjelpe eleven som nå har det vanskelig, og at de andre elevene har lov å være redde og kjenne på følelsene. Det er enighet blant informantene om at det beste er å være forholdsvis åpne om situasjonen, og at dette gjør saken bedre for alle parter og gjør det lettere å gå fremover.

Flere informanter påpeker at læreren må hjelpe eleven til å unngå å “tape ansikt” overfor medelevene, ettersom dette kan få store ringvirkninger. Flere andre informanter nevner også

de samme konsekvensene for elever som har aggresjonsproblematikk. De viser til konsekvenser som at medelever ikke ønsker å være sammen med eleven på skole og fritid, at de ikke blir invitert i bursdager, at andre foreldre ikke ønsker eleven hjem til sitt barn, og så videre. Også her nevner flere informanter at de har god erfaring med det å være åpen om aggresjonsproblematikken, og at det kan være en positiv faktor som kan gi både medelever og foreldre innsikt i hvordan eleven som viser eskalerende aggresjon har det. Men de understreker at det er opp til elevens foreldre å bestemme hvor mye som skal deles.

En annen informant trekker frem det å spille på medelevene som en ressurs. Det er ikke noe de andre informantene nevner, og informanten påpeker at en må gjøre dette med forsiktighet. Hun viser til det med å bruke medelever som ressurser på dette viset:

“...måten eller der eleven er plassert er en viktig ting. Og hvilke elever som sitter rundt. Men samtidig så er jo det viktig og så ikke slite ut medelever hele veien, det også er en balansegang... Noen håndterer den situasjonen bedre enn andre, og da er det ikke riktig at de samme hele veien skal ha en belastning, for det er jo en belastning og være den som skal være medelev, samarbeidselev, med disse som er vanskelige på den måten.”

Selv om en kan bruke elever som ressurser, så er ikke det like enkelt når medelevene ikke ønsker å samarbeide med den aktuelle eleven, slik flere informanter gir uttrykk for. Flere informanter beskriver at det ikke bare er fritiden eller friminutter elevens relasjonsproblemer til medelever påvirker. Også faglig samarbeid påvirkes når medelever ikke ønsker å være på gruppe med eleven fordi eleven viser eskalerende aggresjon. Denne informanten formulerer det slik:

“...at de gjerne ikke vil sitte med den, eller gir uttrykk for på andre måter, at de ikke skal være på gruppe med den, og noen sier det rett ut; nei jeg vil ikke være med han fordi han blir så sint. Så da har du jo det at ingen vil samarbeide med deg.”

4.2.3 Sosial kompetanse

Det er en gjennomgående oppfatning blant informantene at elevers sosiale kompetanse generelt sett er blitt dårligere enn før og at de trenger ekstra oppfølging på dette. Mye av

tilpasningen informantene gjør i forberedelsen av undervisningen, og mye av det elevene med aggresjonsproblematikk trenger ekstra hjelp med, er ifølge informantene områder som går på sosiale relasjoner og ferdigheter innen sosial kompetanse. Dette har stor sammenheng med relasjoner til medelevene og hvordan informantene opplever at disse elevene ofte har problemer med disse relasjonene. Informantene beskriver sosiale læreplaner og læringsmål, og de fremhever også foreldresamarbeid som et tiltak for å bedre den sosiale kompetansen. Informantene nevner veldig varierte arbeidsmetoder når det kommer til det å arbeide med sosial kompetanse. Noen viser til at skolen har benyttet programmer som fokuserer på sinnemestring og sosial kompetanse og skal føre til atferdsendring, som for eksempel ART. Andre informanter har jobbet direkte på enkeltelever og hatt jevnlig samtaler med eleven for å blant annet bedre den sosiale kompetansen. En informant beskriver hensikten med disse møtene med en enkeltelev slik:

“Han kan misforstå ting, for eksempel i forhold til det sosiale mellom elevene, om det da er noe jeg kan være med å rydde opp i, eller ja, den type ting.”

Informantene fikk spørsmål om det er det noe spesielt som elever som viser eskalerende aggresjon ofte trenger av tilpasset opplæring i forhold til andre elever, og da svarte mange at disse elevene er like ulike som alle andre elever. Dermed er det svært variert hva de trenger av tilpasning i opplæringen. Men selv om mange nevnte faglige tilpasninger som et grep som ofte ble gjort, så var kanskje det som gikk mest igjen temaet “støtte i sosiale ferdigheter”, noe denne informanten gir et godt og konkret eksempel på:

“Ja. Det er jo det. Økt fokus på sosial kompetanse. Se ting fra andre sitt perspektiv. Og jeg ser jo, iallfall hvis elevene er litt mindre, så kan jeg bruke playmo-figurer for eksempel. Hvis det har vært en konflikt på fotballbanen, javel, da tegner vi opp fotballbanen på arket, setter opp figurene, hvem er du, du er han ja, hva sa han, okei. Kan det være at noen misforsto her? Kan det være at han hørte noe annet? Litt den type, for å på en måte, de har jo ofte litt sånn stort fokus på seg selv.”

4.2.4 Foreldresamarbeid

Samtlige informanter trekker inn foreldresamarbeid som en essensiell faktor når det gjelder å forebygge eskalerende aggresjon. Dette uttrykkes svært tydelig av en informant som uttaler:

“...hvis du ikke har tett oppfølging med hjemmet så er du helt maktesløs...”

Informantene påpeker at skolen må “spille på lag” med foreldrene, og at læreren må være ydmyk og huske at foreldrene kjenner eleven og vil det beste for barnet sitt. Videre understreker informantene at læreren bør foreslå løsninger heller enn å bare ringe og si hva eleven har gjort galt. Én informant understreker at det er spesielt viktig å gi positiv tilbakemelding til foreldrene av disse elevene, og ikke bare komme med negative beskjeder når noe har hendt:

“...veldig viktig med tett oppfølging opp mot hjemmet. Det kan jeg ikke understreke sterkt nok altså. Det er viktig med alle elever, men ikke minst med elever som har ulike utfordringer. Og da må du være ofte på telefonen, gi tilbakemeldinger, også når ting går godt.”

En annen informant beskriver samarbeidet slik:

“Altså, foreldre vil det beste for sine unger. Og så hender det jo at foreldre og skolen ser litt ulikt på saken, altså, alvorlighetsgraden eller på en måten, skyldspørsmål, eller eventuelle tiltak. Men, men stort sett syns jeg jo at foreldre er takknemlige for at skolen ønsker å hjelpe og ønsker å spille på lag, ønsker å gjøre det beste for sine unger.”

Én informant har bare opplevd positivt foreldresamarbeid når det gjelder elever som viser eskalerende aggresjon. De fleste informantene opplever at samarbeidet med hjemmet kan variere. Noen påpeker at foreldresamarbeidet i forbindelse med elever som viser eskalerende aggresjon kan være veldig positivt, ettersom en gjerne oftere vil få behov for kontakt og foreldrene ønsker også på sin side hjelp og tiltak. I andre tilfeller kan det være negativt, hvor foreldrene enten ikke er fornøyd med skolens tiltak eller ikke opplever at skolen gjør nok, eller at foreldrene ikke ser at det er behov for disse tiltakene fordi eleven kanskje ikke viser

samme atferd hjemme som på skolen. Noen vil nok ikke innse at deres barn har en slik atferd og utfører handlingene som blir beskrevet av læreren. Noen informanter forklarer da at dette ofte endrer seg når atferden forverrer seg slik at atferden blir synlig også på andre arenaer, som på fritidsaktiviteter, på besøk hos venner og lignende. Mens hos andre foreldre så opplever informantene at problemet kan være egne dårlige skoleerfaringer, og at foreldrene da kan ha vanskelig for å snakke positivt om skolen og ikke ser poenget i det. Spesielt disse foreldrene anbefaler flere av informantene at en forsøker å løfte litt ekstra, en informant foreslår da å ringe hjem og rose også foreldrene når en ser de har forberedt eleven eller fulgt opp avtaler en har blitt enige om.

Det at foreldresamarbeidet varierer er de fleste informantenes oppfatning, men de fleste opplever samtidig at foreldrene stort sett er positivt innstilte og ønsker en bedring av og løsning på situasjonen. Mange av informantene beskriver at det ofte samarbeides mellom skole og hjem om tiltak og planer som utarbeides for elevene det gjelder. De understreker viktigheten av at foreldrene blir tatt på alvor og får bidra med sin kunnskap om eget barn. Én informant beskriver variasjonen i opplevelse av samarbeid med foreldrene, og hvordan en må samarbeide for å jobbe mot et felles mål for eleven slik:

“...håpet er jo at vi skal få et godt samarbeid fordi at vi ser at det er en elev som trenger hjelp og en elev som trenger å jobbe med forskjellige ting, og da må vi hjelpe hverandre. Da må skolen og hjemmet gå samme vei. Så hvis vi har en god dialog med de foresatte, så er det lettere. Det er mye vanskeligere med det samarbeidet der foreldre for eksempel ikke ser at det er problem, men skolen ser det som et stort problem.”

Informantene trekker frem hvordan de eventuelt løser utfordringer i et foreldresamarbeid, og forklarer at de da kan bruke tid på å beskrive hva de har lyktes med, hva de skal gjøre videre, hvilke avtaler de kan gjøre med hjemmet for å få mer fremgang, og andre virkemidler som de kan gjøre lokalt på skolen. Men de forklarer også at kontaktlærere får veiledning fra kollegaer, sosiallærere, spesialpedagoger, ledelse og eksterne instanser til å håndtere utfordrende foreldresamarbeid. Én informant påpeker at uansett hvilke utfordringer som oppstår, så må læreren være den profesjonelle.

Noen få informanter nevner at det å ha åpenhet om elevens aggresjonsproblematikk må gjøres i samsvar med hjemmets ønsker, og viser til tilfeller hvor foreldre har fortalt på foreldremøte eller i klassen om hvilke problemer som kan ligge til grunn, og hvordan dette har gjort situasjonen lettere for alle parter. Foreldre har gjerne ventet lenge med å dele dette, ettersom det gjerne oppleves svært sårbart, men når elevens problemer blir synlige på andre arenaer enn skolen, slik som fotballtrening og på besøk hos venner, da blir det et behov for å fortelle. Dette kan ifølge informantene gjøre det lettere for både foreldrene, eleven selv og medelevene i ettertid, da en kan spille med åpne kort og lettere forstå og håndtere situasjonene som kommer.

En informant oppsummerer viktigheten av foreldresamarbeid med å uttale at:

“...for å lykkes så må du ha et godt skole-hjem-samarbeid. Det er iallfall uten tvil, ja!”

4.3 Håndtere eskalerende aggresjon

Det å håndtere en episode med en elev som viser eskalerende aggresjon vil av hensiktsmessige årsaker bli delt inn i tre stadier under dette punktet. Først vil informantenes svar som omhandler situasjoner som er i ferd med å eskalere bli presentert, deretter blir resultatene som omhandler håndtering av eskalerende aggresjon gjennomgått. Til slutt vil informantenes svar som går på det å avslutte konflikten og gå fremover etter konflikten bli omtalt.

4.3.1 Når situasjonen eskalerer

Flere av informantene nevner at en god løsning på situasjoner hvor elever viser eskalerende aggresjon er en kombinasjon av tett oppfølging av en voksen og det å gi eleven en mulighet til å få trekke seg tilbake og roe seg ned, noe denne informanten beskriver slik:

“Det som fungerer, stort sett, er jo at det er en egen voksen som har tid til å være i nærheten, som har tid til å snakke vedkommende ned eller ta han ut av klassen og si at: nå kan du få lov å få en timeout, ... så snakkes vi når du har fått pustet rolig. Altså at det er noen der, som er i forkant.”

Slike tiltak opplever informantene at kan være med å unngå at aggresjonen eskalerer til et nivå hvor det blir skremmende for medelever, eller hvor det går over i fysisk aggresjon. Andre tiltak informantene nevner som brukes når aggresjonen eskalerer er å ha avtaler som er gjort på forhånd. Det kan være tegn eleven kan gi læreren for å gi beskjed om at en situasjon blir for mye å håndtere, eller tegn læreren kan gi eleven for å gi påminnelser om atferd uten at resten av klassen skal legge merke til det. Informantene forklarer også at de gjør vurderinger på hvor mye de kan presse disse elevene, uten å trigge aggresjonen ytterligere. De beskriver at det blir en balansegang mellom det å stille krav til eleven om å følge regler og følge faglige mål, og det å ikke ha for høye krav slik at en elev som allerede viser eskalerende aggresjon går over grensene for hva som regnes som akseptabelt.

4.3.2 Å håndtere eskalerende aggresjon

Når en elev viser eskalerende aggresjon og situasjonen blir av en mer alvorlig karakter, viser informantene til at en i noen tilfeller må holde eleven fast, noe denne informanten påpeker at oppleves veldig belastende for alle parter, og bør være det siste alternativet:

“...det er jo siste utvei, men det er når det er snakk om å skade medelever, andre voksne eller å gå løs på inventar.”

Også denne informanten påpeker at det å bruke fysisk tvang er siste utvei:

"Jeg prøver så langt det lar seg gjøre, å unngå holding."

Informantene forklarer at de håndterer en slik situasjon med å først forsøke å skjerme klassen. Dette gjør de med å sende elevene ut til tidlig friminutt, eller å ta en spontan bibliotek-time eller finne andre “unnskyldninger” for å få medelevene ut av rommet. Noen informanter gir inntrykk av at de skjuler situasjonen for medelevene, mens andre er veldig åpne og understreker at de forklarer for medelevene at denne eleven har det vanskelig og at de andre derfor må gi eleven litt rom. Andre informanter beskriver at de prioriterer å få eleven som viser eskalerende aggresjon ut av klasserommet, slik at eleven kan få ut aggresjonen og få roet seg ned. Mange beskriver at de enten lar eleven forlate klasserommet av egen vilje, som

nevnt under punkt 4.3.1, eller at de som lærer bestemmer at eleven skal forlate klasserommet. Denne informanten beskriver en slik fremgangsmåte:

“Da blir de tatt ut av situasjonen. Bestemt. Før det blir så galt at det går på armer og ben. Og veldig ofte så er det lurt å ha dem sittende i nærheten av døren, så du slipper å dra dem gjennom hele klasserommet. Og da kan det slå begge veier. Enten er det ville protester, eller så er det masse verbalt eller så er det litt motvillig men de kommer.”

Dersom de ikke får klassen ut eller får skjermet medelever eller får eleven det gjelder ut av situasjonen, så hender det at informantene må holde eleven fast. Alle informantene understreket at dette var noe som skjedde svært sjelden, og det kunne virke som det var sjeldnere desto høyere klassetrinn det var snakk om. De fleste informantene trengte lengre betenkningstid og noen sa at de syntes det var vanskelig å svare på spørsmål 4.4 “Hva gjør du dersom en elev viser eskalerende aggresjon og du blir nødt til å bruke nødrett eller nødverge?”. Samtidig var dette et spørsmål de ga utfyllende svar på og ble svært engasjert av. En informant ga uttrykk for at desto mer hun hadde lært om temaet, desto sjeldnere holdt hun. Hun uttalte det slik:

“Så for å hindre skade på seg selv og andre så har vi hatt holding. Men jeg ser jo mer vi lærer om, og hvordan vi skal forholde oss til svært utagerende elever, så sier jeg heller la det gå ut over ting enn å holde.”

En informant oppsummerte det å håndtere eskalerende aggresjon slik:

“Tvang er iallfall ingen løsning. Det er at det er en voksen tilstede som hele tiden trygger den eleven, for det er det den egentlig trenger.”

Informantene beskriver at de har håndtert eskalerende aggresjon på ulike måter avhengig av situasjonens alvorlighetsgrad og hva som har fungert. De gjør oppmerksom på at de ofte må prøve seg frem med det laveste tiltaksnivået og ønsker da først og fremst å bryte den eskalerende aggresjonen før det "eksploderer". Deretter ønsker de å sende medelevene ut av klasserommet. Det siste tiltaket er å holde eleven som viser eskalerende aggresjon fast med

bruk av nødrett/nødverge (Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18). En informant slår fast at hun heller går ut av rommet og lar eleven være alene og ta aggresjonen ut over ting, heller enn ansatte eller elever. Andre informanter mener at elevene bør holdes for å unngå skade på skolens materielle eiendom, noe en informant uttrykker slik:

"...når den da blir til skade for inventar, utstyr eller medelever, da måtte vi inn og holde."

Men slik den samme informanten påpeker, så kan det i alvorlige tilfeller med de eldste elevene gå ut over både ribbein og tenner når aggresjonen eskalerer, og det oppleves som svært utfordrende situasjoner for både informanten og eleven. Informanten sier videre:

"...det er greit når de er ganske små, eller greit og greit, men da klarer du iallfall fysisk å overmanne dem."

Flere av informantene understreker at de alltid skal være flere voksne når de må gripe fysisk inn og bruke tvang under nødrett/nødverge-situasjoner (Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18). Én informant forklarer at elevene får beskjed i forkant om at de må holdes dersom de ikke greier å gjøre som de får beskjed om. Dersom eleven ikke greier det, beskriver informanten videre:

"Jeg passer på at vi er to stykker, og gjør aldri det alene."

Det med å være skånsomme og bruke minst mulig grad av tvang er noe som nevnes av noen informanter. Én informant beskriver hvordan hun prøver å "lage en ring rundt eleven" heller enn å holde fast i eleven. Både denne og andre informanter beskriver metoder de bruker for å gjøre bruken av tvang så mild som mulig for eleven, og de forklarer at de slipper så fort eleven greier å roe seg ned. De begrunner med at de opplever at elevene som redde og frustrerte, og at bruken av tvang vil gjøre det verre, men som denne informanten uttrykker:

"Men må du så må du, selvfølgelig, vi har hensynet til de andre også å ta. Men det er absolutt siste utvei."

4.3.3 Å avslutte konflikten og gå fremover

Flere informanter beskriver at selv om det å holde elever oppleves som svært slitsomt og ubehagelig både for dem som lærere og for eleven, så opplever de det som nyttig og nødvendig. En informant forklarer at:

"...i og med at eleven slapper av og klarer å finne tilbake til seg selv så håper jeg at han eller hun synes det var greit i etterkant. Men sikkert ikke greit i det øyeblikket vi holder. Men det er ikke godt for noen å rasere klasserommet heller."

Når den aggressive situasjonen er over, beskriver noen informanter at de snakker med klassen om det som har skjedd, både fordi medelevene kan kjenne på frykt for den eleven som viste eskalerende aggresjon, men også fordi informantene mener at det blir lettere for dem å forstå hvorfor eleven reagerte og handlet som han eller hun gjorde. Det kan kanskje gjøre det lettere med tanke på relasjoner mellom elevene i ettertid, som nevnt under punkt 4.2.2 *Relasjoner til medelever*.

Informantene tar også opp det å gå videre og starte med blanke ark for elevens del. De understreker at det er viktig at eleven forstår at når situasjonen eller konflikten er over, så kan de gå videre uten å bekymre seg for at det har påvirket relasjonen til læreren. Én informant uttrykker:

"...en kan si at: sånn ble det denne gangen og så begynner vi på nytt i dag. Og at det ikke er noe som skal ligge der å gnage og være til hinder for nye gode situasjoner..."

Konkret sett uttaler denne informanten at dette kan gjøres på denne måten:

"...jeg har iallfall hatt noen elever som har veldig behov for å slå en spøk og at jeg har tatt spøken og på en måte sendt den i retur. Og det har vært et tegn på at vi er på bølgelengde igjen."

Generelt sett gir informantene uttrykk for at det er greit å gå videre med relasjonen til eleven etter at konflikten er over, der både de og eleven ser ut til å greie å legge konflikten bak seg og se fremover. Informantene er samstemte om at det ikke nytter å gi eleven en irettesettelse etter konflikten, men at de heller må la eleven roe seg ned og bygge videre på relasjonen og rose eleven for god atferd.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil studiens problemstilling bli drøftet ved å vise til tendenser og ulikheter for hvordan informantene i studien forebygger og håndterer eskalerende aggresjon i forhold til hva teori og forskning viser. Studiens resultater vil også bli drøftet opp mot dens teorigrunnlag. Det vil bli pekt på funn som var forventet, men også uventede funn og områder som ikke ble dekket i denne studien. Masteroppgavens bidrag til ny kunnskap vil bli drøftet, det vil også oppgavens begrensninger. Drøftingskapittelet deles inn på samme måte som resultatkapittelet, slik at det skal være oversiktlig for leseren. Likevel vil nye funn og forskerens egne undringer komme frem og presenteres under de hovedtemaene de passer inn under. Først vil forståelse av aggresjon drøftes, deretter forebygging av aggresjon, og til slutt håndtering av eskalerende aggresjon.

5.1 Forståelse av aggresjon

Denne oppgaven begynte med å ta for seg det teoretiske aspektet rundt aggresjon, og informantene ble også spurt om dette innledningsvis. Begrepene ble definert ved intervjuets begynnelse for å sikre at forskeren og informanten hadde en felles forståelse av begrepene under intervjuet. Forståelse og kunnskap om aggresjon er essensielt for å kunne forebygge og håndtere eskalerende aggresjon på en best mulig måte, noe som ble understreket i oppgavens teorikapittel (Lochman, referert i Nordahl et al., 2005, s. 29). Dersom en ikke kan definere hva problemet er, vil det være rimelig å anta at det også blir vanskelig å finne løsninger eller tiltak for problemet. Da kan en også tenke seg at det er viktig at lærere vet hva eskalerende aggresjon er, for å vite hvordan de kan finne tiltak som kan forebygge og håndtere denne problematikken. Flere informanter ga også uttrykk for at de følte seg bedre rustet til å møte elever som kan vise eskalerende aggresjon etter kursing om aggresjon og utagerende atferd, noe som muligens kan bekrefte denne antakelsen. Noen lærere har kanskje tilegnet seg kunnskapen om aggresjon gjennom kurs, og bruker disse begrepene og definisjonene på skolen. Da er muligheten større for at de ansatte på den skolen kan oppnå en felles forståelse for hva eskalerende aggresjon er, og at de kan håndtere eskalerende aggresjon mye bedre i fellesskap. Det at de ansatte på skolen har en felles forståelse for problematikken og opptrer likt, anses som viktig også av Roland (2014, s. 90). Tiltaksplaner på skolen er noe som kan

bidra til en felles forståelse for aggresjonsproblematikk og føre til lik håndtering av situasjoner som måtte oppstå, uavhengig av hvilke ansatte som er i situasjonen. Det er viktig at det ansatte er samkjørte, slik at elevene opplever forutsigbarhet. Informantene beskriver at de gjerne har tiltaksplaner for sosial kompetanse, men ikke for atferd og aggresjonsproblematikk, noe som muligens kan være årsaken til at de blander begrep og ikke er så sikre på den teoretiske kunnskapen.

Det ble nevnt i resultatdelen av en informant at desto mer kunnskap hun hadde tilegnet seg, desto sjeldnere var behovet for å bruke tvang på eleven. Dette kan kanskje tolkes som at økt forståelse for elevens situasjon og for hva læreren kan gjøre i situasjonen fører til en bedre løsning for alle parter. Og slik det ble presentert i teorikapittelet, så bør forebygging og tiltak være forankret i teori og forskning på feltet (Lochman, referert i Nordahl et al., 2005, s. 29). Kanskje kan det tenkes at en økt forståelse for eskalerende aggresjon kunne redusere antall fysiske utageringer?

Når informantene ble bedt om å skille mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, ble de usikre og sa at de ofte blandet de to begrepene. Men beskrivelsene deres av aggresjon viste likevel at de hadde kunnskap om og erfaring med denne elevgruppen, selv om de teoretiske begrepene ikke var så mye brukt av informantene. Dette kan muligens indikere at informantene har mer praktisk enn formell kunnskap om tematikken. En kan tenke seg at dette eventuelt kan føre til at de har mindre forståelse for hva som ligger bak aggresjonen, og ser mer hva som skjer der og da i situasjonen, selv om det selvfølgelig ikke nødvendigvis behøver å være slik.

Informantene legger særlig stor vekt på fysisk aggresjon og mindre vekt på verbal aggresjon, sett i forhold til de teoretiske definisjonene (Aronson & Aronson, 2011, s. 250; Berkowitz, 1993, s. 7-8). Én informant uttaler at elevene gjerne ikke har gode nok verktøy til å “få aggresjonen ut”. Dette kan en se igjen når litteraturen beskriver atferdsvansker som “manglende håndtering av negative følelser” (Roland et al., 2016, s. 157). Her kan en tydelig se at informantenes forståelse korrelerer med teoriens beskrivelser.

Berkowitz (1993, s. 7-8 og 11) presiserte at aggressive handlinger alltid hadde en intensjon, og det er forskerens tolkning at informantenes utsagn i denne studien viser varierende grad av

forståelse for dette. Noen informanter uttrykker at de ser at elevene opplever frustrasjon og at aggresjonen kommer fra denne frustrasjonen, og en kan da diskutere om informantene kan tenkes å mene at eleven har en intensjon med de aggressive handlingene for å få ut frustrasjonen eller fjerne kilden til frustrasjonen. På den annen side er det like fullt mulig at informantene ikke har gjort seg noen tanker om elevens intensjoner, ettersom informantene ikke uttrykker dette klart og det blir derfor forskerens egne refleksjoner. Det som er klart, er at ingen av informantene uttaler seg tydelig om elevenes intensjoner, slik det gjøres i teoretiske definisjoner i dag. Kanskje opplever ikke informantene at alle elevene har intensjon bak handlingene de utfører, ettersom det i noen tilfeller kan dreie seg om spontane handlinger, som ifølge SIP-modellen ikke nødvendigvis er så gjennomtenkte?

5.2 Forebygge aggresjon

5.2.1 Autoritativ klasseledelse

Relasjonsbygging er som tidligere nevnt en viktig faktor i en autoritativ klasseledelse, og det var et tilbakevendende tema hos samtlige av informantene gjennom intervjuene. En god relasjon mellom lærer og elev betraktes av Sørli (2000, s. 67) som en beskyttende faktor for elever som er i risiko for å utvikle atferdsproblemer, noe som kan tolkes som at det fungerer forebyggende mot å utvikle en aggressiv atferd. Dette kan bekreftes av Chazan et al. (1994, s. 143) som fant at dårlig klasseledelse, samt dårlig relasjon mellom lærer og elev førte til forstyrrende oppførsel hos elevene. Marzano og Brown (2009, s. 251) påpeker også at en dårlig relasjon mellom lærer og elev fort kan føre til at lærerens klasseledelse mislykkes.

Det var forventet at informantene skulle snakke noe om relasjon, og noen av spørsmålene gikk spesifikt på dette, men stort sett ble hele intervjuene gjennomsyret av dette temaet. Det tolkes som svært viktig for informantene når det kommer til både forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon at en god relasjon til eleven ligger i bunn. En kan knytte relasjonen mellom lærer og elev til SIP-modellen, hvor læreren gjennom en nær relasjon muligens kan, og bør, påvirke elevens database og dermed eventuelt påvirke stegene i den ytre sirkelen av SIP-modellen, altså elevens tolkningsmønster og atferd (Crick & Dodge, 1994, s. 76; Roland et al., 2016, s. 159). Det er også viktig at læreren ser de erfaringene som ligger i elevens database, noe flere av informantene virket bevisste på. De reflekterte rundt elevenes årsak for

å vise eskalerende aggresjon, og poengterte at elevene ikke gjør det de gjør for å være vanskelige, men fordi de har det vanskelig. Dette kan tolkes som at de tenker at det antageligvis er noe i elevenes erfaringer i databasen som fører til at elevene har det tolkningsmønsteret og den atferden de har.

Noen informanter ga uttrykk for at det var nødvendig at læreren måtte like eleven, mens andre var veldig ærlige på at det er noen elever de ikke liker. Samtidig virker disse informantene svært bevisste på at de er den profesjonelle parten i forholdet og dermed er ansvarlig for å få relasjonen til å fungere, noe én informant viser til med uttrykket at de må “fake it ‘til we make it”. Informanten kan dermed tolkes å være innstilt på å gjøre sitt beste for å late som ingenting overfor eleven og jobbe med relasjonen, helt til relasjonen blir bedre. En kan dog diskutere hvorvidt det er mulig å skjule dette for eleven. Marzano et al. (2005, s. 56-57) påstår at det er mulig, og hevder at læreren ikke må være personlig interessert i eleven for at eleven skal oppleve det slik. Noen kan tenkes å mene at elevene da vil merke at læreren ikke egentlig liker dem, og det vil gjerne ødelegge relasjonen ytterligere. På den annen side så vil det at læreren arbeider bevisst med å bedre relasjonen gjøre at en i det minste vil ha muligheter for å bedre relasjonen. Det hadde mest sannsynlig ikke vært tilfelle dersom læreren ikke hadde hatt innsikt i og bevisst gått inn for å gjøre noe med saken. Det er først når en ser at det er et problem der at en kan gjøre noe med det. Og læreren er den profesjonelle og den voksne i relasjonen, og dermed den ansvarlige for å bedre relasjoner som ikke er optimale. Slik flere av informantene påpeker, så skal elevene oppleve at læreren liker dem. De har behov for å oppleve dette. Marzano et al. (2005, s. 56) understreker at elevene ser på lærerens oppførsel og tolker denne med tanke på om han eller hun liker de ulike elevene.

Det ble også tatt opp i intervjuene at relasjonsbygging var viktig for elevens trivsel. Én informant påpekte at en måtte sette trivsel foran faglig læring, og dette tolkes som at informanten ser på trivsel som en forutsetning for faglig læring. Altså må eleven trives på skolen og i relasjon med læreren for å ha mulighet til å lære noe. Når det gjelder denne tematikken oppfattet forskeren en viss forskjell i informantenes innstilling, selv om de gjerne ikke sa noe direkte. Det kunne tolkes som at noen av informantene kunne ønske at det var mindre behov for å bruke tid på det sosiale og det som ikke har med fag å gjøre. En kan videre tenke seg at de kanskje ikke ser dette som lærerens jobb i like stor grad som faglig

undervisning, og derfor helst ville unngått dette. Dette skinner litt igjennom når informantene indikerer at elevers sosiale kompetanse er blitt dårligere enn før, men dette kommer jeg tilbake til.

Informantene tar også opp tidsbruk når det gjelder relasjonsbygging, og er noe ulikt stilt i forhold til hvor enkelt det er å finne tid til å jobbe med relasjonen til utfordrende elever. Forskeren oppfatter det som om de jevnlig bygger relasjoner i hverdagen med alle elevene, men når det er noen elever som krever ekstra relasjonsbygging, så stiller informantene seg noe ulikt til hvordan de ser på dette. Noen informanter uttalte at de fant det svært krevende å måtte sette av tid spesifikt for dette formålet. De kunne virke som at de så behov for å ta eleven ut og gjøre andre aktiviteter hvor en kunne jobbe en-til-en og dermed bygge en sterkere relasjon, eller at aktivitetene måtte være spesielle og dermed ikke mulige å inkludere i ordinær undervisningstid. Andre var av en annen oppfatning, og hadde en fremgangsmåte hvor de heller innarbeidet også denne ekstra relasjonsbyggingen i den ordinære undervisningstiden med resten av klassen. De presiserer da at det på ingen måte trenger å ta mer tid, så lenge en er bevisst og legger opp undervisningen med dette i baktankene. Marzano et al. (2005, s. 64) skildrer blant annet spesifikke metoder som læreren bør benytte seg av, og som kan inkluderes som en del av undervisningen uten å bruke mer tid. Her vises det til å bevege seg rundt i klasserommet, få blikkontakt og bruke blikket for å ha oversikt i klasserommet, samt tydelig se og lytte til elevene når de snakker (Marzano et al., 2005, s. 64). Dette er teknikker som hevdes å styrke relasjonene med elevene, og som heller ikke trenger å ta mer tid. Da kan en utnytte den undervisningstiden en har og velge aktiviteter som er med på å ytterligere fremme relasjoner, og som gir læreren mulighet til å få mer kontakt med de elevene som har mest behov for det. En kan gjøre andre enkle grep som kan fremme relasjonsbyggingen, som å plassere eleven med utfordringer fremme i klasserommet, hvor læreren får mer kontakt med eleven. Det tar ikke mer tid, men kan likevel ha positiv effekt på relasjonen. Dermed kan en si at den enkelte lærers innstilling til hvordan en bør løse dette har mye å si for hvor mye tid en tenker at en skal bruke på det, og dermed hvor uoverkommelig det eventuelt kan virke. Dersom en ser relasjonsbyggingen som en naturlig del av undervisningshverdagen, så vil mulighetene også kunne være mye større for å bygge mer relasjoner.

Innen autoritativ klasseledelse understreker informantene at en må ha både gode relasjoner og vise tydelig kontroll som klasseleder. Kontrolldimensjonen var likevel ikke noe informantene hadde et særlig fokus på, selv om det ble nevnt noen ganger. Roland (2011, s. 28) gir uttrykk for at grensesetting gjerne er den viktigste prioriteten i arbeid med elever som kan vise eskalerende atferd, men at en god relasjon kan gi et godt grunnlag for å utøve denne grensesettingen. I annen teori blir relasjon og kontroll nevnt som to mer likeverdige dimensjoner, hvor begge anses som nødvendige og ikke kan fungere alene (Walker, 2009, s. 126-127). I intervjuene hadde likevel informantene et mye høyere fokus på relasjon enn de hadde på kontroll. Dette betyr dog ikke at informantene nødvendigvis synes at en bør ha mye mer av gode relasjoner og mindre kontroll i klasseledelsen. Inntrykket etter intervjuene er heller at de tar det som en selvfølge at regler, rutiner og faste rammer skal ligge til grunn, og at dette gjerne ikke er like utfordrende som relasjonsbyggingen. Flere av informantene understreker at nyutdannede lærere må ha fokus på struktur og konsekvenser når de skal begynne skoleåret med en ny klasse, men dette er gjerne ikke noe disse informantene, som har såpass mye erfaring, tenker så mye over i sin lærerhverdag. Det kan tenkes at dette er noe de føler at de mestrer, og dermed ikke behøvd å bruke så mye tid på. Da er det også forståelig at det ikke kommer opp under intervjuene like ofte som relasjoner, som flere av informantene uttaler at de kan oppleve som krevende med denne elevgruppen spesielt. Informantene kan likevel være bevisste på at de ikke kan gå lenger ut på kontrollaksen enn de er på relasjonsaksen i hvert enkelt tilfelle. Forskeren oppsummerer med at det er viktig å jobbe mye med både relasjonsbygging og grensesetting når det kommer til disse elevene, og at begge disse faktorene er nødvendige for å lykkes med klasseledelsen.

Det å være i forkant er også en viktig del av det å være en autoritativ lærer, og det er en faktor informantene brakte på banen mer enn det forskeren hadde forventet. Det var ingen av spørsmålene i intervjuguiden som gikk spesifikt på dette, likevel tok samtlige informanter opp dette på eget initiativ. En informant forklarte at det å være i forkant innebærer å kartlegge den enkelte elevs trigger og finne ut hva som utløser aggresjonen. Dette beskrev informanten som en målsetting og et fokusområde. En kan da tenke seg at informanten muligens tenker at dersom en vet hva som trigger aggresjonen, så kan en fjerne disse triggerne og dermed unngå mange situasjoner med eskalerende aggresjon. Informanter nevner at det å være forberedt på triggerne og planlegge undervisningen med disse i

baktankene kan forebygge eskalerende aggresjon, ettersom en da kan forsøke å unngå det som trigger eleven, eller forberede eleven best mulig på det som eventuelt kan trigge aggressive hendelser. Én informant nevnte overganger som en vanlig trigger, noe også Roland et al. (2016, s. 170) trekker frem. Det kan da tenkes at en kan unngå eskalerende aggresjon ved å forberede eleven på hva som skal skje og hvordan det skal skje, for eksempel med dagsplaner på pulten slik en annen informant nevner.

Det med å være i forkant kobles av informantene også sammen med det å være tilstede for eleven som har aggresjonsproblematikk. Flere informanter oppga at de hadde opplevd det som forebyggende at læreren var tett på eleven, både ved å ha en nær relasjon og ved å være fysisk nær eleven i klasserommet, for å hindre at eleven viste eskalerende aggresjon. Dette er i tråd med Berkowitz (1993, s. 43-44 og 336), som viser til at elever viser mindre aggressiv atferd når risikoen for negative konsekvenser er større, noe det er naturlig å tenke at den vil være når læreren er til stede og er oppmerksom på elevens handlinger. Her kan læreren også være med på å erstatte suksessfaktoren til eleven med et annet alternativ. Disse elevene opplever ofte at de aggressive reaksjonsmønstrene fører til suksess, og dermed gjentas de som handlingsalternativ, slik SIP-modellens database med erfaringer fungerer (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Når læreren er tilstede og er oppmerksom, kan en være med på å erstatte det som gir suksess for eleven, og dermed fungerer ikke det aggressive handlingsalternativet, fordi det ikke gir et vellykket resultat. Da blir eleven nødt til å finne nye alternativer, som læreren bør veilede og støtte eleven i. Eleven kan da oppleve å få andre, bedre måter å få ut frustrasjon og aggresjon på, før det eskalerer og blir fysisk. Slik kan en forebygge og gi eleven muligheter til alternative handlingsmønstre i tråd med SIP-modellens teoretiske ramme (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Dette kan også fungere i en samtale etter at en konflikt har oppstått, der en samtaler med eleven om hva en kan gjøre annerledes neste gang for å unngå å komme i samme situasjon. Da kan en drøfte alternative løsninger med eleven, og eleven kan selv vurdere hvilke alternativer en kunne benyttet seg av for at situasjonen ikke skulle eskalere slik den gjorde.

5.2.2 Relasjoner til medelever

Samtlige informanter ga uttrykk for at relasjoner til medelever kan være en utfordring for elever som viser eskalerende aggresjon, noe som støttes av Roland (2011, s. 19) og Sørli

(2000, s. 54-55), som hevder at denne elevgruppen i større grad opplever å bli avvist fra medelevene. Også i boken *Psykisk helse i skolen* beskrives reaktiv aggresjon som en faktor som kan føre til utestenging (Roland et al., 2016, s. 158). Sørli (2000, s. 48) viser til forskning som fant at dårlige relasjoner til medelever til en viss grad kan forklare problematferd i skolen.

Informantene viste til at medelevene i noen tilfeller kunne bli skremt og redde på bakgrunn av elevens handlinger, og dermed ikke ønsket å være sammen med eleven. Dette uttales som et tydelig og klart problem i klasserommet, men likevel er det noe som ikke nødvendigvis kommer tydelig frem i litteraturen. En kan undre seg over hvorfor denne opplevelsen av frykt ikke adresseres i litteraturen, dersom det oppleves som en viktig problematikk i klasserommet? Spesielt når en vet at det er vanskelig å reversere denne utestengningen eller avvissningen fra elevene. Når en elev som kan vise eskalerende aggresjon først blir avvist av medelevene, så gjør Bierman (referert i Sørli, 2000, s. 55) oppmerksom på at det er svært utfordrende å endre det. Informantene forklarte også at dette var noe foreldrene ga uttrykk for at kunne være et problem på fritiden, at medelevene ikke ønsket å være sammen med eleven, eller at eleven ikke ble invitert i bursdager eller hjem til de andre elevene. Dette er noe Berkowitz (1993, s. 157) bekrefter, og han argumenterer derfor med at en bør arbeide multisystemisk. Da jobber en på tvers av miljøet rundt eleven, ikke bare med eleven som individ. I et multisystemisk perspektiv ser en i denne studien på de ulike lærerne og det at de jobber sammen for å skape forutsigbarhet for eleven, en ser på medelevene og relasjonene til disse, og en ser på foreldrene og samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

Ettersom relasjoner til medelever kan være utfordrende for disse elevene, poengterer både informantene og teorien (Roland, 2011, s. 19) at en bør hjelpe disse elevene på vei. En kan arbeide med klassemiljø og tilrettelegge. Det å arbeide forebyggende med den enkelte elev, slik at de aggressive hendelsene ikke skjer like ofte eller er like alvorlige, kan også være positivt. Da kan medelevenes oppfatning av eleven muligens bedres og relasjonen mellom dem kan tenkes å bli bedre. Dette viser at de forebyggende tiltakene henger sammen, og derfor bør arbeides med samtidig.

Én informant tar opp det å bruke medelever som ressurser for elever som kan vise eskalerende aggresjon, for eksempel ved å plassere eleven sammen med visse medelever som fungerer bra og få støtte der. Det kan tenkes at disse medelevene kanskje kan hjelpe eleven både faglig og sosialt. Kanskje kan disse medelevene bidra til å etablere gode relasjoner til andre medelever, eller gjøre at en kan unngå at eleven viser eskalerende aggresjon så ofte. Sørli (2000, s. 67) forklarer at prososiale venner kan fungere som beskyttelsesfaktorer for elever som befinner seg i risikozonen, og dermed fungerer altså gode relasjoner til enkelte medelever som et forebyggende tiltak.

Flere informanter gir uttrykk for at medelever på den annen side kan fungere som trigger for aggresjon, og det med å plassere elever som kan vise eskalerende aggresjon strategisk i klasserommet er noe informantene tenker på. Da kan en tolke den ene informanten som at en muligens også kan bruke enkelte elever til å unngå å trigge eleven det gjelder. Likevel så nevner også denne informanten at en må gjøre dette med forsiktighet, ettersom en ikke må slite denne medeleven ut, fordi det kan oppleves som en belastning å samarbeide med elever som viser eskalerende aggresjon. Det er bra at informanten er bevisst på dette, for det vil gjerne bli et etisk spørsmål om hvor riktig det er at noen elever blir gitt dette ansvaret og ekstra belastningen med å alltid måtte sitte ved siden av eller samarbeide med de elevene som viser eskalerende aggresjon. Det vil oftest være positivt for eleven som har en aggresjonsproblematikk dersom de blir plassert sammen med noen som de fungerer bra med, og som gjør at de sjeldnere viser aggresjon. Men hvor riktig er det for eleven som over en lengre periode eller gang på gang blir satt i den krevende situasjonen det er å samarbeide med en person som kan vise eskalerende aggresjon?

Denne studien har sett på hvordan læreren ser relasjonene mellom elevene, men dette vil selvsagt bare være antagelser av hvordan informantene tror og oppfatter at medelevene oppfatter elever som kan vise eskalerende aggresjon. Studien begrenses ved at informantene består av sosiallærere og spesialpedagoger, ikke medelever som kan gi førstehåndsinformasjon om hvordan de opplever slike situasjoner og det å være medelev til en som ofte viser eskalerende aggresjon. Med tanke på studiens problemstilling kunne en vridde på det og la medelevene vært informanter i stedet for sosiallærere og spesialpedagoger, og fremdeles sett på hvordan læreren kunne forebygge eskalerende

aggresjon, men da med et dypere blikk på relasjon til medelever som eneste tiltak. Ettersom håndteringen av eskalerende aggresjon var noe jeg opplevde som utfordrende og interessant var ikke denne vinklingen aktuell i dette tilfellet, selv om det kunne vært en lærerik studie.

5.2.3 Sosial kompetanse

Informantene beskriver at mye av tilretteleggingen og forebyggingen de gjør er å sette fokus på å øke elevens sosiale kompetanse. Sørli (2000, s. 55) bekrefter at disse elevene gjerne har dårligere sosial kompetanse, og dermed trenger tettere oppfølging på dette området.

Informantene opplever at elevene som kan vise eskalerende aggresjon trenger støtte på dette området, da de ofte opplever frustrasjon og misforståelser når de kommuniserer med medelever. Dette korrelerer med at Dodge (1991, s. 213) viser til at det reduserer reaktiv aggresjon dersom elevene lærer å tolke medelevers signaler og intensjoner riktig. Dette henger sammen med SIP-modellen, hvor negative tolkningsmønstre og feiltolkning ofte gjør at elever reagerer med å vise eskalerende aggresjon (Connor, 2002, s. 16; Crick & Dodge, 1994, s. 76 og 84-85; Crick & Dodge, 1996, s. 997; Roland, 2011, s. 19). Informantene opplevde også det teorien hevder, at elever som kan vise reaktiv eskalerende aggresjon er ekstra oppmerksomme på aggressive signaler som andre sender ut, og noen ganger misforstår og tolker signaler fra andre negativt, selv om de ikke var ment slik (Crick & Dodge, 1994, s. 78 og 83). Når det kommer til det å øke den sosiale kompetansen for å forebygge eskalerende aggresjon, så kan en derfor gjøre dette med bakgrunn i Crick og Dodge sin SIP-modell (1994, s. 76). Da kan en gi eleven bedre ferdigheter i å tolke signaler og få forståelse for hvilke intensjoner andre har når de kommuniserer. En bør også tenke på at elevens erfaringer er med på å avgjøre hvilke handlingsalternativer som er best egnet i en situasjon, og dermed er trening på sosial kompetanse viktig hos elever som har dårlig erfaring med å etablere og opprettholde relasjoner. Også dette vises i SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994, s. 76).

Informantene ser videre mangelen på sosial kompetanse i sammenheng med utfordringene med relasjoner hos disse elevene. En kan tenke seg at det er sammenheng mellom en elevs sosiale kompetanse og relasjoner til medelever, og at disse to faktorene kan påvirke hverandre både positivt og negativt. Informantene fortalte om veldig forskjellige metoder å arbeide med sosial kompetanse, fra skolenivå til individnivå. Det varierte også om det var spesifikke programmer som ART eller om det var tiltak læreren selv fant frem til. Som nevnt

tidligere er tiltakene mest effektive når de er basert på teori og tidligere forskning, og det kan det være rimelig å anta også i dette tilfellet (Lochman, referert i Nordahl et al., 2005, s. 29).

Én informant forklarte hvordan hun jobbet individuelt med eleven for å oppklare misforståelser i kommunikasjonen med andre elever. Dette virket det som eleven hadde hatt utfordringer med, og Crick og Dodge (1994, s. 76) presiserer at disse elevene legger ulik vekt på ulike signaler og hvordan de fortolker dem. Mange elever som viser reaktiv aggresjon tolker tvetydige signaler negativt, noe som virker å være tilfelle for denne eleven (Berkowitz, 1993, s. 151; Dodge, 1991, s. 211-212). Det vil si at selv om informanten kanskje ikke har noe teoretisk grunnlag for tiltaket hun bruker med denne eleven, så finnes dette grunnlaget likevel. Dette kan en gjerne tenke seg at er tilfelle for mange lærere, at de ikke nødvendigvis har funnet et teoretisk eller forskningsbasert tiltak eller grunnlag for tiltaket de setter inn for elevene de har. Likevel kan tiltakene være gode tiltak, som det kan vise seg at det finnes god støtte for i både teori og forskning. På den annen side betyr ikke det at lærere bare bør sette i gang hvilke tiltak som helst, for slik det er nevnt opptil flere ganger, bør tiltakene være forankret i teori og tidligere forskning for å være mest mulig hensiktsmessige og kvalitetssikrede (Lochman, referert i Nordahl et al., 2005, s. 29).

5.2.4 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er et multisystemisk tiltak som i likhet med relasjoner til medelevene også går på miljøet rundt eleven, og ikke bare på eleven (Berkowitz, 1993, s. 157). I likhet med relasjoner til medelever, så kunne en her valgt å intervju foreldre for å få et bedre innblikk i hvordan foreldresamarbeidet kunne forebygge eskalerende aggresjon. Men på grunn av studiens begrensninger og problemstilling ble dette valgt bort. Informantene ble stilt et direkte spørsmål om foreldresamarbeid, men likevel var det uventet hvor mye de utdypet om foreldresamarbeid på dette og andre spørsmål, så det ble et mer omfattende tema enn først antatt.

Informantene var samstemte om at foreldrene var en essensiell ressurs, og at et godt samarbeid var nødvendig for å lykkes med å forebygge eskalerende aggresjon. Informantene trekker frem mange av de samme faktorene som de presenterer når de tar opp det å bygge relasjoner med elevene, og det nevnes spesielt at det er viktig å gi foreldrene også ros og

positive tilbakemeldinger. Prinsippene i relasjonsbygging er de samme uansett om det er mellom lærer og elev eller lærer og foresatt, og en kan da anta at dette muligens er grunnen til at informantene derfor trekker frem de samme elementene innen relasjonsbygging når det kommer til klasseledelse som de gjør når det gjelder foreldresamarbeid (Westergård, referert i Roland et al., 2016, s. 167).

Stort sett opplevde informantene at foreldrene var positive og at de ønsket å samarbeide med skolen for å forebygge den eskalerende aggresjonen, men i noen tilfeller opplevdes samarbeidet utfordrende, og foreldrene kunne av ulike årsaker være negative. Også i litteraturen påpekes det at foreldresamarbeidet kan være utfordrende når eleven viser aggresjonsproblematikk (Roland et al., 2016, s. 167). Det varierte noe hvordan informantene opplevde det, og en kan undre seg over at én informant hevder at hun ikke opplever foreldresamarbeid med denne elevgruppen som utfordrende. Én mulig forklaring kan være informantens vurdering av hva som oppleves som utfordrende, mens en annen mulighet kan være denne informantens måte å møte foreldrene på. En kan tenke seg at en lærers innstilling og holdninger vil ha mye å si for hvordan foreldrene føler seg mottatt i møte med skolen. Dermed kan en kanskje tenke seg at dersom informanten er svært dyktig på å støtte foreldrene og bygge dem opp, så er de mer villige til å samarbeide på en god måte med læreren for å forebygge for elevens eskalerende aggresjon. Dette støttes av Roland et al. (2016, s. 167), som signaliserer at foreldre gjerne opplever at de klandres for elevens eskalerende aggresjon. Generelt sett opplevde også informantene at det oppsto utfordringer i samarbeidet med noen foreldre. Det er ikke urimelig, ettersom dette er et sårbart tema, det at barnet deres ikke mestrer skolehverdagen slik "alle andre" gjør. Dette er noe forskning også viser, at det ofte er utfordringer i foreldresamarbeid når en skal ta opp atferdsproblemer (Thacker et al., 2002, s. 114-115; Westergård & Galloway, 2004, s. 192). Men for å forebygge eskalerende aggresjon er det ifølge informantene nødvendig at samarbeidet mellom skole og hjem fungerer optimalt, dette støttes også av teorien (Roland et al., 2016, s. 168). Informantene var også klare på at det er lærerens ansvar som den profesjonelle å sette rammene for samarbeidet og jobbe aktivt for å forbedre det dersom en opplever utfordringer. Dette argumenterer også Roland et al. (2016, s. 168) og Thacker et al. (2002, s. 115) for.

Noen av informantene tok opp det med å være åpen om elevens utfordringer. Da er en avhengig av foreldrenes tillatelse, og ofte er det foreldrene selv som forteller på foreldremøter eller i klassen om det eleven har problemer med. Informantene ga uttrykk for at de hadde svært positive erfaringer med at foreldre informerte både foreldre og medelever om problematikken til elever som har aggresjonsproblematikk. Ofte hadde disse foreldrene gruet seg til dette og utsatt å gjøre det, men samtlige hadde fått positive tilbakemeldinger og erfaringer fra å gjøre det. Dette kan virke forebyggende fordi det muligens gjør det lettere for medelevene å forholde seg til eleven det gjelder når en situasjon oppstår, og medelevene kan samtidig få mer innsikt i hvordan de kan unngå å trigge denne eleven. Det vil selvsagt variere fra klasse til klasse, men det kan kanskje føre til at medelevene hjelper eleven inn i flere sosiale relasjoner dersom eleven har vanskelig for å få til dette. Uansett vil utgangspunktet være bedre for læreren, som da kan bygge videre på klassemiljøet og skape en forståelse i klassen for at alle elever ikke er like, men at alle skal inkluderes likevel (Slåttøy, 2002, s. 154-155).

Det som er interessant å diskutere i denne sammenhengen, er det at informantene stort sett nevner elever med diagnoser når de omtaler foreldre som kommer og forteller åpent om det på foreldremøter og i klassen. Det er da snakk om autisme, ADHD eller andre medisinske diagnoser. Forskeren får ikke inntrykk av at det er tilfellet at foreldrene kommer å snakker om det åpent dersom en elev har atferdsproblemer eller aggresjonsproblematikk, med mindre en kan plassere det inn i en diagnose. Dette er en tolkning, og det kan hende at informantene trakk frem tilfellene med diagnoser som eksempler. Likevel kan en tenke seg at det skjer oftere om en har en forklaring på aggresjonen, at da tenker en at atferden kan unnskyldes overfor de andre foreldrene og det ikke er like sårt og skamfullt å fortelle åpent om. Like fullt er det et sårbart tema at barna ikke mestrer slik alle andre, men da har foreldrene en diagnose å forklare det bort med, som gjerne ses på av de andre foreldrene som en gyldig årsak. Da blir det muligens noe lettere å fortelle om det. Det hadde vært interessant å gå dypere inn i dette og funnet ut om dette faktisk er tilfellet og mer om årsakene som eventuelt ligger bak. Men det var det dessverre ikke mulighet for innen omfanget for denne studien.

5.3 Håndtere eskalerende aggresjon

5.3.1 Når situasjonen eskalerer

Informantene virker til en viss grad som om de betrakter det å sette inn tiltak når situasjonen eskalerer som noe annet enn å forebygge eskalerende aggresjon. Likevel kan en samtidig se på dette som to sider av samme sak. Noen vil kanskje hevde at skillet går på at håndtering er når én spesifikk aggressiv situasjon begynt å eskalere, mens med forebyggende arbeid menes det generelle tiltak som det arbeides med også når eleven er rolig og ikke fysisk utagerende.

Informantene gir eksempler på hva de gjør når de ser en elev eskalere, og forklarer at de må være tett på og avverge situasjonen ved å gi eleven mulighet til å trekke seg tilbake eller å unngå å presse elevene for mye ved å kreve for mye. Det å være tett på går tilbake til det med relasjon mellom lærer og elev og det å drive autoritativ klasseledelse, og det er noe McMahan, Long og Forehand (referert i Roland et al., 2016, s. 169) anbefaler. Roland et al. (2016, s. 169) gjør oppmerksom på at grensesetting og krav kan fungere som trigger for elever som kan vise eskalerende aggresjon. Dette viste også SIP-modellen og de negative tolkningsmønstrene, hvor signaler gjerne kan tolkes negativt uten at avsenderen mente det slik, og da kan føre til konflikter og aggressive handlinger (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Her vil avsenderen bli læreren, og signalene vil da bli grensesettingen. Da kan det oppfattes som fiendtlig og eleven kan gå i forsvarsposisjon og vise eskalerende aggresjon.

Her kan en diskutere hva som er riktig og galt å gjøre, ettersom elever naturligvis er nødt til å forholde seg til regler og rutiner (Roland et al., 2016, s. 165). Regelverk og krav til oppførsel vil det bare bli mer av desto høyere opp i skolesystemet de kommer, og i arbeidslivet må en også forholde seg til de reglene og den strukturen som er etablert. Dermed kan en ende opp med å gjøre elevene en bjørnetjeneste om en gir dem unntak fra reglene fra tidlig alder. Derfor må dette gjøres veldig bevisst. Likevel er det ikke alltid det er hensiktsmessig å tvinge alle elevene til å følge de samme reglene, ettersom for høye krav og forventninger kan skape større problemer for dem som følger av den eskalerende aggresjonen de da i større grad kan vise (Elvén, 2017, s. 28-29; Roland et al., 2016, s. 169). Elvén (2017, s. 39-47) bemerker at forskning viser at straff eller andre negative konsekvenser fører til at elevens

atferdsproblemer faktisk øker. Ergo blir det lærerens oppgave å vurdere følgene og finne en balansegang, slik at utfallet vil bli mest mulig positivt for eleven (Roland et al., 2016, s. 169-170). Forhåpentligvis kan en da redusere den eskalerende aggresjonen, og deretter arbeide med at eleven skal følge reglene slik de andre elevene gjør. Informantene gir uttrykk for at medelevene vanligvis har forståelse for at ikke alle elever får til å følge alle regler, og at disse da må jobbe med dette, på samme måte som andre jobber med å bli bedre på enkelte fagområder.

5.3.2 Å håndtere eskalerende aggresjon

Som nevnt ga samtlige informanter utfyllende svar og virket engasjert når det fikk spørsmålet “Hva gjør du dersom en elev viser eskalerende aggresjon og du blir nødt til å bruke nødrett eller nødverge?”. Forskeren tolket samtidig kroppsspråk, lang betenkningstid og påpasselig formulering som at de synes det var ubehagelig og vanskelig å svare på. Forskeren tolket svarene som at de syntes problematikken var vanskelig og at de skulle ønske det var mer kursing og klarere retningslinjer på dette. Dette er forståelig, ettersom dette med bruk av tvang i skolen er et følsomt tema som kanskje ikke blir diskutert nok blant skolens ansatte. I boken *Psykisk helse i skolen* drøftes dilemmaet med at dette er en gråsoner hvor det er uklart hva som er akseptabel bruk av tvang i skolen (Roland et al., 2016, s. 171). Det påpekes likevel at det er desto viktigere å ha kunnskap om lovverket, nettopp for å vite hvilke rammer en beveger seg innenfor.

I forbindelse med dette spørsmålet om tvang sa én informant tydelig at hun måtte prøve seg frem med en elev som viste mye eskalerende aggresjon, og at det gikk lang tid før det ble iverksatt tiltak som gjorde at hun og andre ansatte fikk opplæring og informasjon fra støttesystemer utenfor skolen på hva som var riktig å gjøre. Informanten ga uttrykk for at bekreftelsen av at det hun da hadde gjort var riktig gjorde det mye lettere å bruke tvang i de tilfellene hvor det var nødvendig. Videre understreket denne informanten at dersom hun hadde vært uerfaren i yrket, så var det ikke sikkert at hun hadde holdt ut slik situasjonen var. Dette er ikke en god situasjon for noen å være i. Det er klart både fra informantenes utsagn, men også fra litteraturen, at det å arbeide med elever som kan vise eskalerende aggresjon er krevende arbeid. Slik er det i dag, men slik indikerte Ogden (1987, s. 63) at det var også for 30 år siden, når han oppga elevers atferdsproblemer som hovedårsaken til at lærerne

mislyktes og sykemeldes fra yrket (Walker, 2009, s. 123). Nettopp derfor vil jeg argumentere med at det er utrolig viktig at støtteapparatet rundt lærerne fungerer, og er der når de har behov for ekstra veiledning og støtte i møte med utfordrende elever. Roland et al. (2016, s. 157) understreker også at det er essensielt å ha et tett samarbeid med andre støttesystemer utenfor skolen som kan kurse de ansatte, slik at kompetansen og kunnskapen innad i skolen heves og er god nok til å bistå alle elevene en møter i skolehverdagen.

Når en elev viser eskalerende aggresjon, prioriterer informantene å skjerme medelevene. Dette gjør de på ulike måter, enten ved å sende klassen ut av rommet, å sende eleven ut av rommet eller å la eleven bli igjen alene i rommet, slik at en også skjermer seg selv. Det virker som om det er noe ulik praksis på hva informantene foretrekker å gjøre, og muligens varierer det alt etter hvilken elev det er snakk om. Det er uansett viktig å tenke på hva en skal gjøre med medelevene i en situasjon hvor en elev viser eskalerende aggresjon, ettersom de påvirkes, og det vil få konsekvenser for medelevene og for relasjonene mellom dem og eleven. Samtidig som medelevene kan være det som i noen tilfeller trigger aggresjonen, kan de oppleve å bli redde og skremt av situasjonen. Det er viktig at disse elevene også blir ivaretatt av læreren, og dette er noe som det er forsket relativt lite på og som sjelden nevnes i litteraturen.

Dersom en sender ut eleven som viser eskalerende aggresjon, kan denne stikke av og eventuelt møte på andre elever som han eller hun kan la aggresjonen gå ut over. Dessuten har eleven ifølge opplæringsloven (1998, § 2-1) rett på opplæring og læreren har derfor ikke lov å sende eleven ut på gangen. Noen informanter forklarer at læreren blir med eleven ut på gangen eller at eleven sendes ut, men slik at de fremdeles er innen synsvidde. Dette kan da vurderes hvor riktig eller lovlig dette er, hvis dette tar fra eleven retten til et opplæringstilbud. Likevel kan en også se saken fra et annet perspektiv, at eleven muligens er i en slik mental tilstand at en uansett ikke vil ha utbytte av opplæringen som tilbys, og at det da vil være mer hensiktsmessig å først gjøre noe med situasjonen slik at eleven kan bli klar for læring igjen. Noen informanter viste til avtaler de gjorde med elevene, hvor elevene fikk gå ut og roe seg ned før det eskalerte til en fysisk konflikt. Isdal (2003b, s. 134) nevner også at dette er et alternativ etter en konflikt, for at eleven skal få roe seg ned før han eller hun kommer inn i undervisningssituasjonen igjen.

Roland et al. (2016, s. 170) viser også til det å ta eleven ut av situasjonen som et tiltak før eller når situasjonen eskalerer. Den negative konsekvensen av at læreren blir med ut, eller at medelevene sendes ut av klasserommet når en elev viser eskalerende aggresjon, slik mange informanter beskriver at de gjør, er at medelevene da mister undervisningstid. Selvsagt kan det hende at dette skjedde rett før friminuttet og at det i realiteten var et minutt eller to de gikk glipp av, men dersom det er mye tid som går bort fordi klassen flere ganger blir sendt ut og ikke får meningsfulle faglige oppgaver å fylle tiden med, så kan det argumenteres for at dette muligens ikke er en så gunstig løsning. Det kan være flere elever i en klasse som har aggresjonsproblematikk, og dersom læreren løser dette med å ta klassen ut hver gang kan klassen gå glipp av mye undervisningstid samlet sett. En kan argumentere for at det er urettferdig for de elevene som følger reglene og likevel mister undervisningstid. På en annen side kan en drøfte hvor bra det er for disse elevene å være i klasserommet når en elev viser eskalerende aggresjon, da de kan bli direkte rammet av dette. Således er det vanskelig å gi en fasit på hva som er riktig å gjøre i disse situasjonene, ettersom det alltid vil være negative konsekvenser når en elev viser eskalerende aggresjon. Det en kan si med en større sikkerhet er at det er funnet positivt hos informantene at eleven får mulighet til å få avstand og roe seg ned, slik at en kan unngå å bruke tvang. Dersom aggresjonsproblematikken er av alvorlig grad, er sannsynligheten større for at en har mer ressurser på denne eleven og da har en også flere alternativer.

Dersom det er for krevende for eleven å delta i undervisningen en hel time, og læreren ser at eleven alltid eskalerer før timen er over, eller at dette skjer i spesielle fag, kan et alternativ være å bruke den ressursen på å ta eleven ut før han eller hun kjenner at kravene blir for store og ender med å vise eskalerende aggresjon. Da kan et forebyggende alternativ være å ta pause etter 20 minutter, fordi en har sett at det er grensen til eleven. Selv om eleven ser ut til å mestre det å være i undervisningen når 20 minutter har gått, er det bedre å ta eleven ut mens han eller hun fremdeles opplever å mestre, heller enn at eleven stadig skal oppleve å mislykkes og komme i konflikt med medelever og lærer. Selvsagt gjelder ikke dette alle elever, da det vil variere hva som trigger elevene og dermed også hva som vil ha forebyggende virkning.

Når eleven viser eskalerende aggresjon og det er fare for liv og helse, er det noen ganger hvor en ikke har andre alternativer enn å bruke tvang (Roland et al., 2016, s. 171). Da beskriver informantene at de må holde eleven fast, og selv om det absolutt ikke er en ønskelig løsning opplever de det i noen tilfeller som nødvendig. Da er det gjerne ikke mulig å få skjermet de andre elevene, eller eleven er til fare for seg selv eller læreren. Da bemerker flere informanter at det skal være flere voksne når en bruker nødrett/nødverge (Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18). Dette presiseres også av Roland et al. (2016, s. 171). Informantene sier ikke noe mer om dette, det bare konstateres at det er slik de gjør det på skolene hvor de jobber. En positiv effekt av denne praksisen kan tenkes å være at terskelen for å bruke tvang blir høyere når en annen ansatt er til stede. Da kan en på sett og vis argumentere med at en får doblet dømmekraften og at det blir lettere å unngå å bruke mer makt enn det som er nødvendig. En ekstra voksen person kan også bidra til å roe ned situasjonen igjen. Men dette er ikke en selvfølge, da begge de ansatte kan ha mangelfull kunnskap om hva som er lov med tanke på bruk av tvang og hvor mye som ses på som nødvendig for å avverge elevens angrep.

Når det ble brukt tvang kunne det virke på noen av informantene som at det var oftere tilfellet på lavere klassetrinn. Én informant påpeker at det er lettere å fysisk sett få overtaket på de yngre elevene, men virker deretter usikker på hvor korrekt det er at en oftere bruker tvang på disse elevene fordi det er enklere. Det forundrer meg at flere av informantene ser ut til å ta lettere på det å bruke tvang på de yngre elevene. En kan undre seg over hvorfor det skal være akseptabelt å bruke tvang på disse individene på grunn av deres alder. Slik forskeren tolker loven er det ingenting som tilsier at det er mer grunnlag for å bruke tvang mot yngre elever oftere enn eldre elever. Det som derimot kan være årsaken til at informantene opplever at de oftere bruker tvang mot yngre elever, kan være at disse gjerne har mindre impuls kontroll og dermed flere aggressive hendelser enn det eldre elever har, og dermed er det oftere behov for å bruke loven om nødrett/nødverge (Elvén, 2017, s. 28, Isdal, 2003a, s. 31; Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18; Sørli, 2000, s. 43 og 55). Dersom dette er grunnlaget for hvorfor de oftere bruker tvang mot yngre elever, er ikke dette nødvendigvis problematisk. Men det er problematisk dersom de bruker tvang oftere fordi de synes at dette alternativet er enklere med disse elevene, og dermed tyr til det i stedet for å søke andre løsninger, slik de kanskje ville gjort om eleven var eldre.

5.3.3 Å avslutte konflikten og gå fremover

Når situasjonen er over og eleven har roet seg ned, er det viktig at læreren følger opp både eleven og medelevene. Dette viser informantene at de gjør, når de forklarer hvordan de fokuserer på det med å begynne med blanke ark og det å bygge videre på relasjonen med eleven for å vise at den gode relasjonen er intakt. Dette er viktig for elevens selvoppfatning, og for at en ikke skal havne i en negativ spiral med mer aggresjon fremover.

Det en likevel kan undre seg over er at ingen av informantene gir uttrykk for at de har en samtale med eleven det gjelder rett etter at konflikten er over. Dette er noe litteraturen trekker frem som nyttig (Isdal, 2003b, s. 134; Roland et al., 2016, s. 170-171). Forskeren tolker det som at informantene ikke snakker med eleven rett etter konflikten, men heller bruker mer indirekte metoder for å vise at relasjonen er intakt. Da kan en miste muligheten til å la eleven gjøre opp for seg og få forståelse for hvorfor eleven ble sint. En kan få diskutere hva som skjedde og sammen med eleven kan en drøfte alternative muligheter for hva en kan gjøre neste gang eleven kjenner at aggresjonen eskalerer. Dermed kan samtalen i etterkant også virke forebyggende for eventuelle fremtidige konflikter. Dette er det ingen av informantene som har nevnt i intervjuene, selv om de snakker om å bevare relasjonen og vise at en går videre etter konflikten. En kan bare undre seg over hvorfor ingen tar opp dette med å ha en samtale med eleven direkte etter situasjonen er over.

Informantene viser at de har fokus på å ta vare på medelevene. De tar opp at det er viktig å samtale med medelevene om det som har skjedd og følelsene de kan sitte igjen med. Dette varierer fra informant til informant, noen er mer opptatt av dette enn andre. Men noen gir gode eksempler på hvordan de vil gå videre med klassen for å bearbeide eventuell frykt medelevene måtte ha for eleven som viste aggresjon, og hvordan medelevene kan få mer forståelse for denne eleven sin situasjon. Som nevnt er dette enklere dersom foreldrene er åpne om elevens aggresjonsproblematikk. Det kan gjøre relasjonene mellom elevene bedre også etter at konflikter og situasjoner med eskalerende aggresjon har oppstått på skolen og i fritiden.

Når det kommer til læreren selv, har en tidligere i oppgaven sett at informantene i varierende grad ser på dette som utfordrende og krevende situasjoner. Også litteraturen bekrefter at lærere opplever stress og synes det er svært utfordrende å håndtere elever med alvorlige atferdsproblemer og aggresjonsproblematikk (Walker, 2009, s. 123). Informantene snakket en del om hvordan de diskuterte med kollegaer etter at elever hadde utagert og vist aggresjon. De fleste uttrykket at de snakket med de lærerne som jobbet på trinnet eller på teamet, og da hadde en uformell debriefing om situasjonen som hadde oppstått og slik fikk luftet egne tanker og bekymringer rundt situasjonen. Forskeren tolket likevel den ene informanten som at hun skulle ønske det var større muligheter for dette, ettersom hun hadde atskilt arbeidsområde fra de andre og dermed ble det ikke like naturlig å gå og snakke om det som det hadde vært om de hadde delt kontor. Dette ble tolket som noe informanten savnet og muligens hadde hatt behov for. Samtlige informanter ga uttrykk for at disse debriefingene hjalp dem med å gå videre når de var frustrerte eller synes konflikten hadde vært krevende. Dermed kan det gjerne tenkes at en slik samtale med kollegaene kan hjelpe lærere med å trives bedre i jobben og dermed bli i yrket selv om det til tider er krevende.

6. Konklusjon

Denne studien benyttet et semistrukturert intervju som metode, hvor sosiallærere og spesialpedagoger ble intervjuet for å få innsikt i hvordan lærere kan forebygge og håndtere elever som kan vise eskalerende aggresjon. Studiens seks informanter ga rike beskrivelser av både utfordringer og mestringsopplevelser de hadde hatt i sitt arbeid med denne elevgruppen. Ettersom informantene hadde utdanning innen og erfaring med elever med atferdsproblematikk, er det mulig å anta at disse gjerne har mer forhåndskunnskap og bedre eksempler på hva som kan være god praksis i arbeid med denne elevgruppen enn det allmennlærere har. Forskeren har fått gode og reflekterte svar fra informantene, og er derfor med tanke på studiens begrensninger tilfreds med valg av metode for å besvare oppgavens problemstilling.

Problemstillingen omhandler hvordan lærere kan både forebygge og håndtere eskalerende aggresjon, og studiens teori og funn kan konkludere med at en autoritativ klasseledelse med fokus på gode relasjoner og kontroll er en viktig faktor i dette arbeidet (Roland et al., 2016, s. 163).

Denne studien fant flere verdifulle faktorer i arbeidet med å forebygge eskalerende aggresjon: Et godt utgangspunkt kan være å kartlegge elevens triggere for aggresjon og dermed være i forkant, slik at en kan forsøke å unngå situasjoner som eskalerer (Hanssen et al., 1999, s. 134; Ogden, 2015, s. 144 og 216). Videre kan fokus på relasjoner til medelever, sosial kompetanse, og godt foreldresamarbeid nevnes som viktige faktorer som kan bidra til å forebygge og redusere situasjoner med eskalerende aggresjon (Lillevik & Øien, 2012, s. 15; Ogden, 2015, s. 240-241; Westergård & Fandrem, 2011, s. 10; Øverland & Bru, 2016, s. 55).

Når det kommer til det å håndtere eskalerende aggresjon, gjør informantene i studien stort sett alltid forsøk på å unngå å komme i situasjoner hvor en må bruke tvang. De benytter metoder som å skjerme medelevene, sende eleven ut av klasserommet, distrahere eleven, og flere andre måter å unngå en fysisk konflikt som krever bruk av tvang. Både teorien og informantene i denne studien anerkjenner dog at i noen tilfeller blir bruk av nødrett/nødverge

nødvendig som siste utvei for å beskytte eleven, medelever eller seg selv (Roland et al., 2016, s. 171; Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18). Studien beskriver da hvordan teorien omtaler håndtering, samt hvordan informantene i denne studien håndterer eskalerende aggresjon (Hanssen et al., 1999, s. 87-88; Roland et al., 2016, s. 171).

Til slutt drøftes det hvordan en kan avslutte og gå videre etter en slik konflikt. Studien fant da at informantene prioriterte å beholde gode relasjoner til eleven det gjelder, og at å håndtere medelever som kan være preget av redsel også var viktig for å gå videre på en god måte. Teorien hadde derimot fokuset rettet mot en forsonende samtale med eleven, rett etter konflikten fant sted, noe informantene i studien viet lite oppmerksomhet (Isdal, 2003b, s. 134; Roland et al., 2016, s. 170-171). Dette viser at forskning på forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon er nødvendig, da det er områder innen temaet hvor teori og praksis er sprikende.

6.1 Videre forskning

I enhver studie vil en måtte gjøre begrensninger, og det er definitivt tilfelle i en masteroppgave hvor en har begrenset med tid og ressurser. I denne studien hadde det vært interessant å forsket videre på flere av områdene som studien har tatt for seg, for å få en dypere innsikt i hva som ligger bak funnene. Dessuten kunne en fått ny kunnskap dersom en hadde intervjuet de elevene som viser eskalerende aggresjon og fått sett situasjonen fra deres perspektiv. Det er dessverre problematisk å intervjuer elever, spesielt når en ønsker å undersøke sensitive problemstillinger som i denne studien. Det vil da kunne oppstå etiske dilemma om hvorvidt elevene ville opplevd negative konsekvenser av å ha deltatt i studien.

Et av funnene i studien som kunne vært spesielt interessant å forske videre på, er det at informantene uttaler at de opplever at elever i dag generelt sett har dårligere sosial kompetanse enn før, og at elever nå trenger mer støtte og oppfølging på dette området. Dette gjelder ikke bare elevene som kan vise eskalerende aggresjon, selv om informantene indikerer at disse har spesielt problemer med den sosiale kompetansen. Spesielt de eldste informantene ga uttrykk for at det hadde vært en stor endring her, og undret seg over hva årsaken kunne være. Dette kunne vært en interessant oppfølgingsstudie, og som denne

studien har vist, kan sosial kompetanse ha sammenheng med og påvirke mange andre faktorer i elevenes skolehverdag. Det hadde derfor vært et aktuelt forskningsområde.

Et annet tema som hadde vært interessant å undersøke nærmere hadde vært de lærerne som ikke opplever at samarbeid med foreldrene er problematisk. Altså de som synes samarbeidet bare fungerer bra. I denne studien var det bare én av informantene, men det er grunn til å tro at det finnes flere lærere som opplever dette, og det kunne vært svært nyttig å forske på disse (Chazan et al., 1994, s. 145). Da kunne en studert hvorfor de aldri opplever at samarbeidet er utfordrende. Tydeligvis lykkes de i det de gjør da. Kanskje er det fordi de er dyktige og har gode arbeidsmetoder som andre lærere kan dra nytte av? Her kunne en intervjuet både lærere og foreldre for å sett hvordan begge parter opplever samarbeidet og hvorfor det lykkes. Slik sett kunne denne forskningen vært nyttig for å lykkes med fremtidig foreldresamarbeid.

Litteraturliste

- Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (2003). Forebygging av vold. I P. Isdal, S. M. N. Andreassen & R. Thilesen (Red.), *Vold i skolen* (s. 49-100). Oslo: Kommuneforlaget.
- Aronson, E. & Aronson, J. M. (2011). *The social animal* (11. utg.). New York: Worth Publishers.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bjørkly, S. (1997). *Aggresjon og vold - teori, analyse og terapi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Chazan, M., Laing, A. F. & Davies, D. (1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: Identification, assessment and intervention in school*. London: The Falmer Press.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression & Antisocial behavior in children and adolescents: Research and Treatment*. New York: The Guildford Press.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustments. *Psychological Bulletin*, 115(1) 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67(3) 993-1002. doi: 10.1111/1467-8624.ep9704150179

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fylkesmannen i Rogaland. (2015). *Om bruk av tvang og makt i opplæring*.
Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMRO/Utdanning/Brosjyrar%20og%20rettleiarar/2015%20Tvang%20-%20oppdater%20rettleiing%20bm.pdf>
- Gravrok, Ø., Schancke, V. A., Andreassen, M. & Domben, P. (2006) Kunnskapsplattform for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen - med særlig fokus på rusmidler og tobakk. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (s. 60-77). Oslo: Utdanningsdirektoratet/Sosial- og helsedirektoratet.

- Hanssen, B. P., Stakseng, O, Stangeland, A. & Urheim, R. (1999). *Sikkerhet og omsorg. Møte med aggresjon og vold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isdal, P. (2003a). Hva er vold? I P. Isdal, S. M. N. Andreassen & R. Thilesen (Red.), *Vold i skolen* (s. 15-34). Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P. (2003b). Oppfølging av voldsproblemer. I P. Isdal, S. M. N. Andreassen & R. Thilesen (Red.), *Vold i skolen* (s. 117-139). Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, K. R. (2011). *Klasseledelse og gruppeledelse: Hvordan forebygge og løse atferdsvansker i barnehagen, grunnskolen og den videregående skolen*. Oslo: Kolofon Forlag.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (s. 12-59). Oslo: Utdanningsdirektoratet/Sosial- og helsedirektoratet.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Om adgangen til bruk av tvang og makt i skolesektoren*. Hentet fra <https://naku.no/sites/default/files/files/Brev%20fra%20KD%20om%20adgangen%20til%20bruk%20av%20tvang%20i%20skolesektoren.pdf>
- Kvale, S. (2005). On interpretation in the qualitative research interview. *Nordisk Pedagogik*, (25) 3-15. doi: 10.18261/issn.1891-5949
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lillevik, O. G. & Øien, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen: En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: Pedlex.
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Marzano, R. J. & Brown, J. L. (2009). *Handbook for the Art and Science of Teaching*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P. & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria: ASCD
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1987). *Atferds pedagogikk i teori og praksis: Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2013). Voldsforebygging. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, 133(5) 600. doi: 10.4045/tidsskr.13.0141

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, (27) 446-462. doi: 10.1002/ab.1029
- Roland, E., Våland, G. & Størksen, S. (2007). *Respekt. Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid K. (2006). Læreren som leder. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd*,

- rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (s. 120-139). Oslo: Utdanningsdirektoratet/Sosial- og helsedirektoratet.
- Sagbakken, A. (1996). Foreldre - "The missing link" i pedagogikken? I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 189-200). Oslo: Kommuneforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/*
- Strømgren, B., Gundersen, K. & Moynahan, L. (2005). Grunnlaget for å velge ART som metode. I L. Moynhan, B. Strømgren & K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen* (s. 75-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømgren, B., Gundersen, K. & Moynahan, L. (2005). Hvorfor aggresjonserstatningstrening (ART)? I L. Moynhan, B. Strømgren & K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen* (s. 17-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømgren, B. & Moynahan, L. (2005). Hva er ART? I L. Moynhan, B. Strømgren & K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen* (s. 24-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.

Thacker, J., Strudwick, D. & Babbedge, E. (2002). *Educating children with emotional and behavioural difficulties: Inclusive practice in mainstream schools*. London: RoutledgeFalmer.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&print=1>

Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: how control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2) 122-129. doi: 10.1080/00405840902776392.

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

Westergård, E. & Fandrem, H. (2011). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Westergård, E. & Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2) 189-204. doi: 10.1080/0031383042000198521.

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

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

1. Innledning:

- takke for at de stiller opp

- 1.1 Fortelle om meg selv
- 1.2 Forklare hensikten med prosjektet
- 1.3 Redegjøre for intervjuguide og lydopptak
- 1.4 Anonymitet. For informanten, og for tredjeparter

2. Bakgrunn:

- 2.1 Alder
- 2.2 Kjønn
- 2.3 Antall år i læreryrket
- 2.4 Erfaring fra land- eller byskole

3. Aggresjon:

3.1 Hvordan vil du definere eller forklare hva aggresjon er?

3.2 Hva tenker du at den aggressive situasjonen kan forårsakes av?

Hva kan utløse den aggressive situasjonen?

3.3 Er du kjent med begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon? Gi definisjon hvis de er usikre.

- *Reaktiv aggresjon er en aggressiv handling som kommer av følelser som sinne og frustrasjon og har som formål å påføre smerte og skade.*

- *Proaktiv aggresjon har ikke hovedsakelig et formål om å forårsake smerte eller skade, den er derimot et verktøy som brukes for å oppnå et annet mål som ligger utenfor handlingen.*

OBS: Gjøre oppmerksom på at fra nå av er det reaktiv aggresjon vi kommer til å snakke om.

3.4 Hva er mest utfordrende i forhold til elever med reaktiv aggresjon?

3.5 Hva tenker du at er viktig i arbeidet med elever som har en aggresjonsproblematikk?

3.6 Ser du ulike faser eller deler av eskalerende aggresjon?

3.7 Hva gjør du når du ser at en elev eskalerer?

3.8 Hvordan er det å utvikle gode relasjoner til disse elevene?

3.9 Hvordan er det å beholde en god relasjon til eleven i konflikten?

3.10 Hvordan er det å beholde en god relasjon til eleven etter konflikten?

3.11 Hvilke konsekvenser tenker du at den eskalerende aggresjonen får for:

- eleven?
- den faglige læringen?
- relasjoner til medelever?
- lærer-elev-relasjonen?
- deg som lærer og person?

4. Forebygge og håndtere aggresjon:

4.1 Hva gjør du som lærer for å forebygge eskalerende aggresjon?

4.2 Er dette elever som trenger tilpasset undervisning?

4.3 Merker du en psykisk spenning hos eleven før aggresjonen eskalerer? Hvordan?

4.4 Hva gjør du dersom en elev viser eskalerende aggresjon og du blir nødt til å bruke nødrett/nødverge?

4.5 Hva tenker du om egen håndtering/praktiske kunnskap om å forebygge og håndtere eskalerende aggresjon?

4.6 Er det en felles strategi på skolen for forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon?

4.7 Har skolen rutiner på å sette i gang tiltak for elever som viser aggressiv atferd, eller risiko for dette?

4.8 Hvordan erfarer du samarbeidet med foreldrene til disse elevene?

5. Til slutt:

5.1 Hva er dine beste tips for god håndtering av eskalerende aggresjon?

5.2 Er det andre ting du ser på som viktige, som jeg ikke har spurt om?

5.3 Takke for at informanten stilte opp til intervju!

Vedlegg 2: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning



Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51536 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51536</i>	<i>Hvordan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby</i>
<i>Student</i>	<i>Alexandra Høle</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Hvordan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon?”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å få en dypere forståelse av hva spes.ped.-lærere og sosiallærere i barneskolen synes er god praksis i møte med elever som viser eskalerende aggresjon og hvordan en kan forebygge og håndtere eskalerende aggresjon. Analyse av intervjuene vil være datagrunnlaget for studien.

Utvalget baseres på lærere med utdanning og erfaring innen spesialpedagogikk/sosialpedagogikk, samt erfaring på barneskole. Jeg ønsker å intervjuere lærere som har erfaring med elever som viser aggressiv atferd, og som kan bidra med økt kunnskap til tema. Utvalget blir kontaktet gjennom rektor/ledelse ved skolene.

Denne studien er en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og gjøres under veiledning av Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby fra Læringsmiljøsentret i Stavanger.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære ett intervju på 45-60 minutter. Vi blir enige om tid og sted, jeg kommer til arbeidsplassen i løpet av januar/februar 2017. Spørsmålene vil omhandle aggresjon, forebygging av aggresjon og håndtering av eskalerende aggresjon. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet med mobiltelefon, samt ta noen notater under intervjuet. Under intervjuet ber jeg intervjudeltakerne om å ikke oppgi eventuelle personidentifiserende opplysninger om enkeltelever. Bruk gjerne spesifikke eksempler, men da i anonymisert form.

Undersøkelsen vil ikke innhente identifiserende personopplysninger. Jeg ønsker kun informasjon om lærerens; kjønn, alder, antall år i yrket og hvilken type skole en har vært ansatt ved (land- eller byskole).

Hva skjer med informasjonen om intervjudeltakerne?

Alle intervjuopptak vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student, Alexandra Høle, som vil ha tilgang til disse. Veileder vil ha tilgang til anonymisert transkripsjon av intervjuet. Sensor vil også få tilgang til transkripsjonene dersom det etterspørres. Opplysninger om intervjudeltakerne som for eksempel kjønn, alder osv vil kunne publiseres i oppgaven. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes av andre i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2017.

Tre måneder etter prosjektet er avsluttet, 12. september 2017, vil datamaterialet slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og intervjudeltakeren kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Dersom intervjudeltakere trekker seg, vil alle opplysninger om deltakeren bli anonymisert/destruert.

Dersom dere ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Alexandra, på telefonnummer [REDACTED] eller mail [REDACTED]. Du kan treffe min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby på telefon [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen Alexandra Høle.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker herved om å delta i et intervju med Alexandra Høle i forbindelse med mastergradsoppgaven som omhandler forebygging og håndtering av eskalerende aggresjon. Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og er videre blitt informert om at jeg kan trekke meg fra deltakelsen når som helst, uten å oppgi årsak til dette.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)