



Universitetet  
i Stavanger

## Leiinga si rolle i handtering av aggresjon i elevgruppa

- Ein kvalitativ studie av skular si handtering av proaktiv og reaktiv aggresjon i elevgruppa, og leiarane si rolle i dette arbeidet



Seri Refsnes

Masteroppgåve i utdanningsvitskap, spesialpedagogikk

2017



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap –  
spesialpedagogikk - deltid

Hautsemesteret, 2017

Open

Forfatter: Seri Refsnes

.....  
(signatur forfatter)

Rettleiar: Pål Roland

Tittel på masteroppgåva: **Leiinga si rolle i handtering av aggresjon i elevgruppa**

- Ein kvalitativ studie av skular si handtering av proaktiv og reaktiv aggresjon i elevgruppa, og leiarane si rolle i dette arbeidet

Engelsk tittel: **The role of the leadership in dealing with student aggression**

Emneord: Reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, leiing med vekt på endringsleiing, det autoritative perspektiv, autoritativt organisasjonsklima, kompetansebygging, systemarbeid, det kollektivet fokuset

Ord: 26 944

+ vedlegg: 6

Stavanger, 06.12.2017

dato/år

## Føreord

Når eg nå endeleg er ferdig med masteroppgåva i spesialpedagogikk, kan eg sjå tilbake på tre og eit halvt svært lærerike år på Universitetet i Stavanger (UiS). Eg starta hausten 2014 på deltidsstudiet utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk. Alle emna blei opplevde veldig relevante for jobben i skulen, og emnet om utagerande og sosiale vanskar i barnehage og skule, var det som trefte mest. I tillegg er det i studieemna lagt stor vekt på leiinga si sentrale rolle i utviklingsarbeid, noko som har gitt verdifull kunnskap i jobben som nyttilsett rektor.

Eg må først takka dei tre leiargruppene som tok seg tid til å delta i intervju på travle plandagar nå i juni. Utan dei 12 leiarane si positive innstilling, og aktive deling av erfaringar og synspunkt, ville ikkje studien vore mogleg å gjennomføra. Tusen takk for lærerike innspel.

Så vil eg takka den dyktige rettleiaren min, dosent Pål Roland, frå «Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning» på UiS. Han har både utfordra og pressa meg, men alltid kome med konstruktive og støttande tilbakemeldingar. Mange takk, Pål.

Medstudentane Turid, Tove og Maria har vore til god hjelp. Særleg då me skulle ta eksamen i metode, var dei gode å støtta seg til.

Til slutt vil eg takka Malin, Leif, Sture og Karl Maa, samt svigerbarn, for tolmodet dei har vist når «hu mor» har sete med hovudet i bøker og pc, i feriar og helger, både på hytta og heime. Og sist, men ikkje minst, takk til den gode mannen min, Stig Martin, som gjennom heile studiet har støtta meg og vist tolmod i prosessen.

Desember 2017

Seri Refsnes

# Samandrag

Føremålet med studien har vore å sjå på korleis skular handterer aggresjon i elevgruppa, både proaktiv og reaktiv aggresjon. Det har vore eit særleg fokus på leiarane si rolle i dette arbeidet. Problemstillinga har vore:

**«Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon? Leiinga si rolle i dette arbeidet».**

Studien har vore basert på kvalitativ metode, og eit relativt strukturert fokusgruppeintervju blei valt som forskingsmetode. Utvalet bestod av tre leiargrupper, med til saman 12 deltakarar. Fokusområda i intervjuguiden tok utgangspunkt i kjente internasjonale omgrep og tema innan fagfeltet, som omgrepet aggresjon, handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv, det autoritative perspektivet og systemarbeid. I tillegg til desse fokusområda var endringsleiing eit sentralt område.

Resultata viste at kunnskap om omgrepa i intervjuguiden var prega av usikkerheit og sprikande forståing, både blant leiarar og i personalet. Med usikker kunnskap om proaktiv og reaktiv aggresjon, og det autoritative perspektivet, vil ein truleg ikkje vera ei god nok støtte for verken elevar, personale eller foreldre i arbeidet med å handtera elevar som viser utfordrande åtferd. Det trengst kompetanseheving kring temaet aggresjon, men også om det autoritative perspektivet, både på individ- og organisasjonsnivå. Funna viste vidare at leiargruppene har mykje å henta på ei kollektiv orientering i arbeidet, og på korleis dei som leiarar kan leggja til rette for kollektive læringsprosessar i personalet. Med bakgrunn i dette, vil det å utvikla eit autoritativt organisasjonsklima, kunna vera eit spanande felt og forska vidare på.

Nøkkelord: Reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, leiing med vekt på endringsleiing, det autoritative perspektiv, autoritativt organisasjonsklima, kompetansebygging, systemarbeid, det kollektivet fokuset

# Innhold

<b>1.0 Innleiing.....</b>	<b>1</b>
1.1 Formål.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Struktur.....	2
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>3</b>
2.1 Endringsleiing.....	3
2.1.1 Kollektiv læring og meistringstru.....	6
2.1.2 Systemlæring og systemarbeid.....	8
2.2 Aggresjonsomgrepet.....	9
2.2.1 Reaktiv aggresjon.....	10
2.2.2 Proaktiv aggresjon.....	11
2.3 Bakgrunn/årsaker.....	11
2.4 Handtering av aggressiv åtferd.....	12
2.4.1 Tidleg innsats.....	12
2.4.2 Tilpassa opplæring. Språk og inkludering.....	13
2.4.3 Kompetanse om aggresjon.....	13
2.4.4 Det autoritative perspektivet.....	14
2.4.5 Relasjonskompetanse.....	16
2.4.6 Systemperspektivet.....	19
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>21</b>
3.1 Forskingsmetode.....	22
3.1.1 Kvalitativ metode.....	22
3.1.2 Kvalitativt forskingsintervju.....	23
3.2 Fokusgruppeintervju.....	24
3.2.1 Moderatorrolla.....	26

3.2.2 Utval.....	27
3.2.3 Intervjuguide.....	29
3.3 Analyse.....	30
3.4 Ethiske vurderingar.....	32
3.4.1 Informert samtykke.....	32
3.4.2 Konfidensialitet.....	32
3.4.3 Konsekvensar av å delta.....	33
3.4.4 Validitet.....	34
<b>4.0 Resultat.....</b>	<b>37</b>
4.1 Aggresjonsomgrepet.....	37
4.1.1 Definisjon av aggresjon.....	37
4.1.2 Kunnskap om proaktiv og reaktiv aggresjon i personalet.....	39
4.2 Handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv.....	40
4.2.1 Førebygging av aggresjon.....	40
4.2.2 Proaktiv aggresjon.....	41
4.2.3 Reaktiv aggresjon.....	42
4.2.4 Leiinga som støtte.....	43
4.2.5 Det mest kompliserte for leiinga med saker prega av aggresjon.....	44
4.2.6 Det kollektive fokuset.....	47
4.3 Det autoritative perspektivet.....	48
4.3.1 Grensesetting.....	49
4.3.2 Relasjonsbygging.....	51
4.4 Systemarbeid.....	53
4.4.1 Leiinga si rolle i skule-heim-samarbeidet.....	53
4.4.2 Hjelpinstansar.....	54

<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>55</b>
5.1 Sprik og uklarheit kring aggresjonsomgrepa.....	55
5.1.1 Definerings av omgrepa.....	55
5.1.2 Kunnskap om proaktiv og reaktiv aggresjon i personalet.....	57
5.2 Handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv.....	57
5.2.1 Leiinga sitt arbeid med førebygging av aggresjon.....	57
5.2.2 Handtering av proaktiv aggresjon.....	60
5.2.3 Handtering av reaktiv aggresjon.....	61
5.2.4 Leiinga som støtte for personalet i handtering av aggresjon.....	62
5.2.5 Det mest kompliserte for leiinga i saker prega av aggresjon.....	63
5.2.6 Det kollektivet fokuset må aukast.....	65
5.3 Det autoritative perspektivet er sentralt i arbeidet med utfordrande åtferd.....	66
5.3.1 Grensesetting.....	66
5.3.2 Relasjonskompetanse.....	66
5.4 Systemarbeidet må fungera.....	68
5.4.1 Leiinga si rolle i skule-heim-samarbeidet.....	69
5.4.2 Hjelpeinstansar.....	69
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>70</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>78</b>
Vedlegg 1.....	78
Vedlegg 2.....	80
Vedlegg 3.....	81
Vedlegg 4.....	82
Vedlegg 5.....	84
Vedlegg 6.....	85

# 1.0 Innleiing

Som ny i rektorjobben kjenner eg på behovet i kollegiet for å handtera elevar som utfordrar. Personalet kjem til meg og fortel om elevar dei strevar med å handtera, anten det er i klasserommet eller i friminuttet, og dei ber om hjelp. Kollegiet ønskjer ein rektor som bryr seg, og som vil støtta dei i desse vanskelege sakene. Eg oppdagar at lærarane har lite eller ingen kjennskap til aggresjonstemaet, sjølv om det er mykje forskning på dette området. I tillegg viser forskning at skal ein handtera aggresjon, må det vera ei felles forståing for dette (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2011), og ein må jobba kollektivt med problematikken. Det å ha eit systemperspektiv på handtering av aggresjon vil vera viktig, og tiltak må rettast mot heile skulen, kollegiet og enkeltelevar (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Eit omgrep på dette er «Whole school approach» (Rigby, 2012) - heile skulesamfunnet må involverast. Også autoritativ klasseleiing, samarbeid med føresette og arbeid i team er sentralt i handtering av aggresjon (Nordahl m.fl., 2005; Nordahl, 2015; E. Roland, 2014).

I denne samanheng kjenner eg på behovet for å læra meir om korleis eg som rektor kan vera ein pådrivar i arbeidet, både med å gi kollegiet teoretisk kunnskap om aggresjon, men også korleis me saman kan handtera dette. Rektor og skulen si leiargruppe er sentrale når det gjeld å skapa endringar og læringsprosessar hos de tilsette (Midthassel, 2015).

Eg håper at studien min kan bidra til å gi andre skular verktøy til å handtera elevane som utfordrar, både teoretisk og i praksis. Kanskje kan det eg finn også gi PP-tenesta innspel til deira arbeid med rettleiing av skular på dette området.

## 1.1 Formål

Formålet med studien er å setja fokus på korleis ein i skulen kan arbeida med å handtera proaktiv og reaktiv aggresjon. Fokuset vil vera på leiarnivå, og kva rolle rektor og leiargruppe bør ha i dette arbeidet. I skulen er det elevar som har ei åtferd som utfordrar, og ofte kan dette knytast til aggresjon (P. Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Å ha kjennskap til aggresjon, vil vera sentralt for å ha nok kunnskap til å handtera slik åtferd. I tillegg veit ein at den enkelte lærar kan ha vanskar med å handtera desse elevane aleine, og leiargruppa si rolle i arbeidet vil derfor vera sentral (Ertesvåg & Roland, 2014).



## 1.2 Problemstilling

Problemstillinga eg har valt er derfor: «**Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon? Leiinga si rolle i dette arbeidet**».

## 1.3 Struktur

Innleiingskapittelet skildrar bakgrunnen og formålet med prosjektet, og viser til nokre teoretiske grunngevingar, før ein blir ført inn mot problemstillinga.

I kapittel to presenterer eg teorien som blir nytta i studien. Teoridelen er delt i to hovuddelar. Først presenterer eg teori knytt til endringsleiing, og det kollektivet fokuset blir her via relativt stor plass. Så blir aggresjonsomgrepet skildra, og distinksjonen mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Handtering av aggresjon blir belyst gjennom overskrifter som tidleg innsats, tilpassa opplæring, språk og inkludering, kompetanse og det autoritative perspektivet.

Metodekapittelet startar med grunngeving for val av metode. Kvalitativ metode, med særleg vekt på kvalitativt forskingsintervju, blir skildra. Deretter går eg inn i fokusgruppeintervjuet som metode, med vekt på moderatorrolla. Utvalet blir grunngeve og intervjuguide presentert, før eg forklarar kring analyseprosessen, og bruken av dataprogrammet Nvivo 11. Den siste delen handlar om etiske vurderingar og validitet knytt til prosjektet.

I resultatdelen presenterer eg samandrag av empirien. Teksten er delt inn i fire avsnitt: Omgrepet aggresjon, handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv, det autoritative perspektivet og systemarbeid. Eg viser innanfor kvart tema kva spørsmål deltakarane fekk, og utifrå svara trekkjer eg fram hovudtendensar og eventuelle avvik.

I kapittel fem blir funna drøfta opp imot det teoretiske rammeverket som frå kapittel to. Teksten blir delt inn i fire avsnitt: Språk og uklarheit kring aggresjonsomgrepa, handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv, det autoritative perspektivet og systemarbeid. Eg trekkjer opp hovudtendensar frå resultatdelen, og eventuelle avvik. Deretter blir dette diskutert mot teoridelen, før eg kjem med egne refleksjonar.

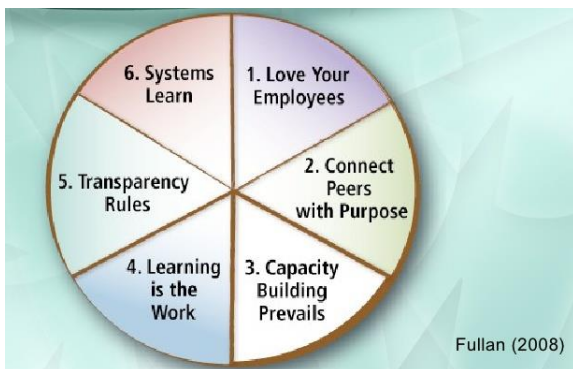
I siste kapittel summerer eg opp funna, og kjem med forslag til vidare forskning.

Til slutt er det seks vedlegg.

## 2.0 Teori

Teoridelen er altså delt i to hovuddelar: Teori knytt til endringsleiing, der det kollektivet fokuset også er sentralt. Og teori kring aggresjonstemaet, der det blir eige fokus på handtering av aggresjon.

### 2.1 Endringsleiing



Figur 1: Modell for endringsleiing (Fullan, 2008)

Fullan (2008) fokuserer på seks «hemmelegheiter» kring leiaren si rolle for å oppnå endring i ein organisasjon (sjå figur 1). Han gir råd om kva dei beste leiarane gjer for å hjelpa organisasjonen til å overleva og lykkast. Eg vil nå ta for meg dei seks hemmelegheitene. Den første hemmelegheita, «Love your employees», oppfordrar oss til å ta oss like mykje av medarbeidarane, som kundane. I skulen vil dette innebera at leiarane bryr seg om lærarane, like mykje som elevane. Å investera i medarbeidarane kan gi enorm profitt, hevdar Fullan, og nøkkelen er å leggja til rette for at kollegaene lærer kontinuerleg, og at dei finn meining i både arbeidet og i forholdet til kollegaene og heile organisasjonen. I praksis vil dette innebera at du som leiar legg til rette for at personalet får utvikla seg og læra, slik at dei kjenner seg kompetente til å stå i jobben. Det kan ofte også vera viktig for medarbeidarar og kjenna at dei er med å utgjera ein skilnad, at dei får arbeida hardt, og får sjansen til å ta meir ansvar etter kvart som erfaringa og kompetansen aukar. Som god leiar må du leggja til rette for dette, og visa at du set pris på innsatsen (ibid). «Good leaders give back», seier Immelt i Sisodia, Wolfe og Sheth (2007).

«Connect peers with purpose» inneber at leiar set tydeleg retning for arbeidet og klarer å kopla saman medarbeidarar på ein god måte, slik at dei blir avhengige av å spela på kvarandre, og ikkje treng detaljstyring frå ein leiar. Fullan (2008) viser til Surowiecki (2004) som hevdar at hensiktsmessige grupper fungerer betre enn ei handfull ekspertar. Medlemmane i gruppa gjer kvarandre gode, og har ikkje behov for å framheva seg sjølve, eller «pleasa» sjefen for å oppnå resultat. Effektiv og god praksis er det som får fokus. «Me»-tenkinga står sentralt, og ein tenkjer på skulen, like mykje som på sin eigen klasse. Organisasjonen bli altså effektiv fordi leiaren investerer i medarbeidarane, og denne investeringa aukar både den individuelle og kollektive forpliktinga medarbeidarane kjenner til arbeidet sitt. Når du som leiar har sett retning, og lagt tilhøva til rett for medarbeidarane, skal du involvera deg, men ikkje overvaka prosessane i detalj. Stol på prosessen og folka i prosessen, hevdar Fullan.

Å ha fokus på kapasitetsbygging er neste hemmelegheit. Dette inneber leiarar som investerer i utvikling av både individuell og kollektiv meistringstru, altså gir medarbeidarane tru på at dei kan gjennomføra forbetringar. Dette kjem eg tilbake til under overskrifta «Kollektiv læring og meistringstru». Leiar må altså gi medarbeidarane både kompetanse, ressursar og ny motivasjon. Fullan åtvarar mot å koma med kritikk eller straff dersom du som leiar ser praksis som er uakseptabel eller lite hensiktsmessig. Han tilrår heller å setja inn tiltak som kan byggja kapasiteten og kunnskapen i lag med andre. Det må vera rom for å prøva og feila, elles vil ikkje medarbeidarane tora og endra praksis. I tillegg er det viktig at leiar søkjer å tilsetja gode medarbeidarar som har den rette utdanninga og eigenskapane for jobben, men som ein også ser potensiale i (ibid).

«Læring er arbeidet» har Fullan kalla fjerde hemmelegheit. Her viser han til at arbeidet med å forbetra praksis, må gjerast i den daglege settinga, elles vil læringa ofte bli overflatisk. Eksterne kurs kan sjølvstekt gi gode input, men klarer ein ikkje å knyta det ein lærer til skulekvardagen, kan kurset vera bortkasta. I organisasjonen bør ein ha fokus på grunnleggjande mål og oppgåver, og heile tida jobba med å bli betre på det ein gjer. Å klara og skapa ein kultur der stadig forbetring er sjølvstekt, er ryggraden i denne hemmelegheita, hevdar Fullan. Han viser til at organisasjonar som lykkast, «gir alt» på praksisområde dei veit utgjør ein skilnad. Ein må ha fokus på både konsistens og innovasjon, og du oppnår dette gjennom organisert læring i den daglege konteksten. Dette inneber at du øver inn praksis som til slutt blir rutine for alle i organisasjonen, og dermed frigjer energi til å arbeida innovativt på andre område som på sikt kan gi endå betre resultat. Konklusjonen er at alle lærarar må læra kontinuerleg korleis dei kan forbetra praksis. Til dette treng dei ein person; ein trenar eller

mentor, som kan praksis, og kan rettleia der og då. Dette kan gjerne vera ein leiar, eller ein annan fagperson på skulen. Denne trenaren er ansvarleg for medarbeidaren sin suksess, og målet er å gi medarbeidaren sjølvtilitt til å takla arbeidsoppgåvene. Ein skal læra gjennom «reflekterande handling», og djupnelæring som er planta i kulturen er målet, seier Fullan (2008).

«Openheit» er neste stikkord. Med openheit meiner Fullan tydeleg og stadig framvising av resultat, og tydeleg og stadig tilgang til praksis som gav desse resultata. Han minner om at framlegging av negative resultat, kan bli misbrukt, og understrekar derfor at resultata ikkje må brukast til å henga ut eller straffa nokon. Me treng måling som fokuserer på valde område og praksis, og som kan nyttast til å forbetra praksis. Openheit om resultat må nyttast slik at det gir både forbetring av praksis, men også ansvarleggjer personalet. Leiar må altså skapa ein kultur der det er praksis å ta tak i problem, og løysa dei når dei oppstår. Både rektorar og lærarar som lærer seg å nytta resultat som eit godt reiskap, ser fram til å få data og lærer seg å søkja etter data som hjelper dei å finna ut kva som er gjort. I tillegg fann Fullan at ved å nytta resultat på ein konstruktiv måte, lærer ein seg betre å vurdere resultata, og ein blir flinkare til å uttrykka seg og argumentera kring resultata. Dette kan vera positivt i samtale med eksterne, anten det er foreldre, media eller politikarar.

Den siste hemmelegheita er systemlæring. Fullan poengterer at dersom ein klarer å få til dei fem første hemmelegheitene, vil resultatet bli eit system som lærer av seg sjølv. Men han kjem med nokre råd om korleis ein best får til systemlæring. Ein årsak til at organisasjonar ikkje ser ut til å læra av seg sjølve, er at dei legg for mykje vekt på individuelle leiarar. Leiarane kjem og går, og organisasjonen kan dermed oppleva oppturar og nedturar, då leiar tar med seg nøkkelkompetanse som ikkje er implementert i organisasjonen. Ein bør utvikla mange leiarar som samarbeider og er samkjørte. Desse leiarane må vera både audmjuke og uttrykka tryggleik og sjølvtilitt på same tid, i arbeidet med å forbetra praksis. Og dei må kunna ta med seg kompetansane som er framheva i dei fem andre hemmelegheitene. I tillegg stiller Fullan spørsmål med om me bør fokusera meir på «systemgjering» enn «systemlæring».

Systemlæringa har eit anna aspekt også, og det er å vera audmjuk for «verda utanfor». Fullan minner om at framtida er usikker, og at ein som leiar ikkje kan vita kva som kjem til å skje. Som leiar må du derfor vera klar over at det globale systemet kan påverka organisasjonen din, og du må læra deg å leva med usikkerheit. Ein leiar må vera ein «integrativ tenkar», altså ein

som kan tenka både – òg, og tar eit vidsyn på tilhøva, samtidig som han jobbar med individuelle oppgåver (ibid).

Fullan gir til slutt leiarar nokre råd på vegen: Du skal visa sjølvtilitt og tryggleik, og snakka om framtida og verda utanfor, sjølv om du veit at det er utfordringar i sikte. Du skal vera litt beskjeden og ikkje bli «høg på deg sjølv», slik at du ikkje opptre destruktivt. Du må kjenna på når og korleis du kan gi frå deg kontroll, og heller la andre bidra. Og du må bygga ein organisasjon der du legg til rette for at andre kan lykkast, og ikkje lar makt og kompetanse ligga hos nokre få medarbeidarar.

### **2.1.1 Kollektiv læring og meistringstru**

Dei seks hemmelegheitene har det kollektive som fellesnemnar. Å utvikla kollektiv orientering i arbeidet, ser ut til å vera avgjerande for om ein klarer få til endringsarbeid (Fullan, 2007; Leithwood & Beatty, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012). Kollektiv orientering handlar om stimulering til læring i fellesskapet gjennom positiv samhandling og samarbeid (P. Roland, 2015). I praksis kan dette innebera at personalet lærer seg fagstoff, og at det blir sett av tid til refleksjon, trening og øving på felles grunnlag, men dette krev systematikk (ibid). Det må altså leggjast til rette for at kollegiet lærer både individuelt og kollektivt over tid, og til dette treng ein ei tydeleg leiing som organiserer dette (Fullan, 2007). Han viser til at kva lærarane gjer og tenkjer, er avgjerande for endring i skulen. I tillegg skal skulen i endringsarbeid samarbeida med ytre aktørar, som til dømes foreldre, PPT, BUP eller kommuneleiing, og dette arbeidet må samordnast av leiinga, slik at ein kan dra nytte av aktørane i prosessane (P. Roland, 2015)

Tredje hemmelegheit hos Fullan (2008) handlar som nemnt om å ha fokus på kapasitetsbygging. Dette inneber leiarar som investerer i utvikling av både individuell og kollektiv meistringstru. «Self-efficacy» eller meistringstru, er eit omgrep som ein har henta frå Bandura (1997), og omgrepet kan definerast som den mentale trua den enkelte lærar har på i kva grad ein har kapasitet til å påverka elevane si læring (Leithwood & Beatty, 2008). Meistringstrua til læraren kan bety mykje for korleis han utfører arbeidet (ibid). Leithwood & Beatty (2008) understrekar kor sentralt det er for leiargruppa å ha lærarane sine kjensler i tankane. Dei vektlegg self-efficacy, både individuelt og kollektivt. Kollektiv meistringstru i skulen referer til tolkingane til lærarane om at skulen deira kan utføra handlingar som er

nødvendige for gi å positive effektar på elevane. Det kan kjennast som om skulen er ein «familie» (ibid). P. Roland (2015) viser til ein studie av Sørli og Torsheim (2011), der dei fann at det er vesentleg mindre problemåttferd i skular der det er stor grad av kollektiv meistringstru. Dei tilrår at ein arbeider kollektivt med utfordringane over tid, og at alle tilsette må forplikta i arbeidet. Utan forplikting til å gjera arbeidet, vil ikkje endringsprosessane finna stad, og tid til kompetansebygging er sentralt for å utvikla forplikting (P. Roland, 2012). Som leiar må ein altså setja av tid til lesing og trening kollektivt i personalet, elles vil endringsarbeidet døy ut (P. Roland, 2015). For å skapa forplikting, er det viktig at leiar delegerer leing og skapar ein samarbeidande læringsfokusert kultur, som blir dyktig på å løysa problem (Blase & Blase, 2001). Dyktige leiarar som viser retning og behandlar medarbeidarane med respekt, og kollegaer ein kan støtta seg til og samarbeida med, er sentralt for at lærarane skal kjenna forplikting til arbeidet (Hargreaves & Fullan, 2012; Leitwood & Beatty, 2008; Ertesvåg, 2012). Ein leiar som viser retning, inneber at ein saman med kollegaer lagar ein visjon for skulen, der ein er samd og grunnleggjande verdiar som skal gjelda for arbeidet, og at alt ein gjer, tar utgangspunkt i visjonen og verdiane (ibid).

Fullan sin hemmelegheit nummer to, handlar som nemnt om å kopla saman medarbeidarane på ein god måte, slik at dei spelar på kvarandre, og der «me»-tenkinga er sentral. Team kan læra, hevdar Ertesvåg (2012). Intelligens og prestasjon til gruppa, kan overgå potensialet til den einskilde medlemmen, seier ho vidare, og som individ veks du raskare i lag med dei andre, enn om du jobbar aleine. Kan ikkje teamet læra, kan ikkje organisasjonen læra (ibid). Samarbeidande kulturar gir skular som endrar seg. Hargreaves & Fullan (2012) viser til Susan Rozenholtz, som karakteriserer «moving schools», som skular der lærarane tenkjer at læring er vanskeleg, dei søker alltid hjelp, og dei stoppar aldri å læra og undervisa. Støtte og kommunikasjon med kollegaer gir lærarane større sjølvkjensle i det dei prøver å oppnå, og det er lov å prøva og feila.

Å få til kollektiv læring er ikkje enkelt. «Collaboration can be too warm and too cold», hevdar Hargreaves & Fullan (2012), og dei meiner at profesjonelle læringsfellesskap er fellesskap som kan gi kollektiv læring på ein god måte. Dei viser til Shirley Horn som først nytta omgrepet «professional learning community» eller PLC som det seinare blei kalla. Horn meiner at PLC er ein stad der lærarar forskar i lag for å betra praksis på område som er viktige for dei, og deretter implementerer det dei lærer i ny praksis (ibid). PLC treng arkitektur eller design viss det skal bli produktivt, og samarbeidet må bli organisert og arrangert av leiinga. Det må utviklast felles verdigrunnlag og visjon, som nemnt over, og alle i organisasjonen må

kjenna eigarforhold til arbeidet, der målet er forbetring når det gjeld elevane si læring (P. Roland, 2015). Dette krev at leiargruppa legg til rette for jamlege møter med høg kvalitet, der forbetring av praksis er agenda. I tillegg bør det også leggjast til rette for at klasserommet er ein arena der kollegaer lærer av kvarandre (Hargreaves & Fullan, 2012).

Fullan (2008) råder leiar til å tilsetja «dei rette» eller dei ein ser potensiale i. Hargreaves & Fullan (2012) skriv om den profesjonelle læraren. Dette er læraren som har profesjonell kapital, som inneber eit produkt av menneskeleg kapital, sosial kapital og avgjerdskapital, og at desse forsterkar kvarandre (ibid). Menneskeleg kapital er det individuelle talentet, og handlar om ferdigheitene og kunnskapane læraren har, og korleis desse kan utviklast. Læraren må både kunna faget sitt, men også forstå elevane og skulekulturen. Sosial kapital dreier seg om læraren sin tilgang til sosial samhandling, der han kan få muligheit til refleksjon, og å få støtte og tilbakemeldingar. Sosial kapital aukar kunnskapen din og gir deg tilgang til andre personar sin menneskelege kapital (ibid). Avgjerdskapital går ut på å kunna ta relevante avgjersler i komplekse situasjonar, som læraren kontinuerleg er ein del av (P. Roland, 2015). Det kan ta åtte år og utvikla avgjerdskapital, meiner Hargreaves & Fullan (2012), og kapitalen må utviklast i interaksjon med kollegaer. Då vil avgjerslene bli betre og betre, hevdar dei. Dette viser igjen kor viktig kollektiv læring er.

### **2.1.2 Systemlæring og systemarbeid**

Fullan (2008) poengterer at dersom ein klarer å få til dei fem første hemmelegheitene, vil resultatet bli systemlæring. Han stiller spørsmål med om omgrepet «systemgjering» vil vera meir tenleg, då det me gjer i lag i organisasjonen, skapar endring. Peter Senge (1990) sin systemteori, fokuserer på heilskap, og korleis samspelet mellom dei ulike delane påverkar kvarandre. Senge kallar dette «systemtenking».

Det andre aspektet ved Fullan sin siste hemmelegheit, er som nemnt «verda utanfor». Ein kan også trekkja parallellar til Bronfenbrenner (1979) sitt utviklingsøkologiske perspektiv. Bronfenbrenner skildrar fire ulike nivå, som påverkar kvarandre: Mikronivå (eleven i skulen, i familien, i vennegjengen) mesonivå (det systemet som bind mikrosystema saman, som til dømes heim-skule-samarbeid) eksonivået (skulemiljøet) og makronivået (politikk, samfunn, lovar og reglar). Eleven er ein del av fleire mikrosystem, slik som til dømes skule, familie, venner og nærmiljø, og det som skjer innan det ein mikrosystemet, kan bety noko for det som

skjer i eit anna (Westergård, 2015). I tillegg påverkar dei ulike nivåa kvarandre, og eleven sin situasjon. Dette er det viktig for ein leiar å vera klar over.

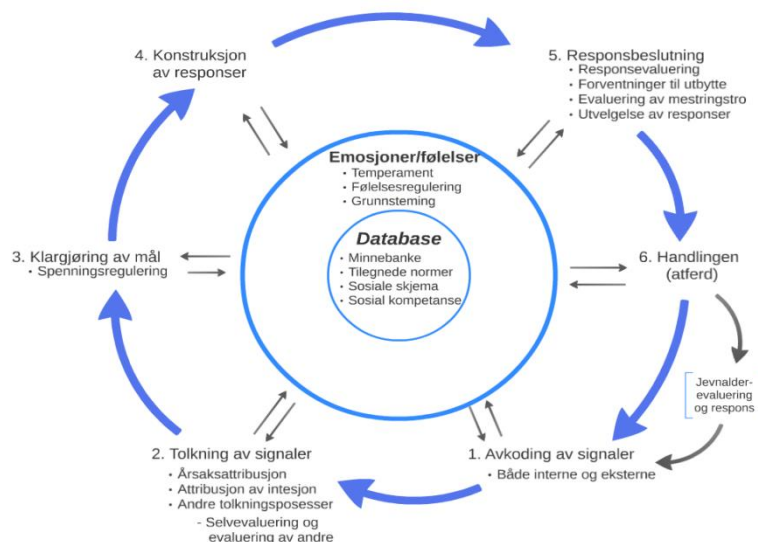
Fullan (2007) understrekar kor viktig det er med eit betre samarbeid mellom skule, heim og samfunn. Han meiner rektorar og lærarar må strekkja seg meir ut mot foreldre og samfunn, og nytte empati i møte med foreldre som strevar. Han meiner at å vera profesjonell, ikkje lenger kan bety å vera isolert på skulen. Ein del av PLC er å ha tett engasjement med foreldra, konkluderer Fullan. For at alle elevar skal læra tilfredstillande, må lærarane ha hjelp av foreldre eller andre instansar i arbeidet, for skulen klarer ikkje dette arbeidet aleine (ibid). Fullan trekkjer vidare fram tillit som viktig, og at skuleleiarar og lærarar har ansvar for å skapa skular som heimane har tillit til. Dette kan innebera at lærarane snakkar om kor viktig det er å respektera foreldra, uavhengig av bakgrunn og utdanning foreldra har, og sjølv om elevane kjem frå heimar med problem, skal ikkje lærar distansera seg frå elevane eller familiane deira (ibid).

## **2.2 Aggresjonsomgrepet**

Aggresjon blir definert som ei negativ handling med intensjonen om å skada nokon eller noko (Aronson, 2007; Berkowitz, 1993). Ein skil ofte aggresjon inn i reaktiv og proaktiv aggresjon, og Dodge (1991) var ein av dei første til å skilja mellom desse to formene for aggresjon. Han skildra skilnaden slik: «The proactive boy is troubling to others, whereas the reactive is troubled by others». Vitaro & Brendgen (2005) skildrar også distinksjonen mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon blir ofte utløyst av frustrasjon og er nært forbunde med sinne (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Proaktiv aggresjon er ikkje knytt til frustrasjon eller sinne (Gendreau & Perusse, 2005), men er ei intendert negativ handling kor målet ofte er å oppnå makt eller tilhørigheit, og slik aggresjon er ofte knytt til mobbing (E. Roland & Idsøe, 2001). Du gjer noko negativt for å oppnå ei form for positiv effekt.

Card & Little (2007) si skildring av Social Information Processing Model, eller SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994) kan nyttast til å visualisera skilnaden på proaktiv og reaktiv aggresjon.





Figur 2: SIP-modell Crick & Dodge, 1994 i Card & Little (2007)

Modellen viser korleis menneske tolkar sosial informasjon og deretter tilpassar seg informasjonen (sjå figur 2). SIP-modellen blir brukt for å visa korleis aggressiv åtferd kan koma til uttrykk, og består av tre sirkelar; databasen, emosjonane og informasjonsprosessane. Me mottar signal frå andre, og behandlar signala, før me bestemmer oss for å handla med ei bevisst åtferd, eller ikkje. Innerst i sirkelen ligg databasen, med minne, kunnskap, reglar og erfaringar (skjulte eller som ein hugsar). Oppdragarstilar me er utsette for, ligg også her. I neste sirkel ligg emosjonane, som til dømes temperament og kjensleregulering, og dette er også med på å avgjera korleis me handlar.

Elevane som viser proaktiv aggresjon, nyttar heile sirkelen, og vurderer i punkt 5 om dei skal nytta aggresjon, eller la vera. Dette kan avhengja av om dei tenkjer lærar ser dei, eller om det er fritt fram for negativ handling. Desse elevane tenkjer konsekvens. Elevane som viser reaktiv aggresjon derimot, går ofte rett frå tolkinga, via databasen, til handling. I databasen har dei tankar eller skjema som gjer at dei handlar aggressivt, utan at dei sjølv treng å vita kvifor (Card & Little, 2007).

## 2.2.1 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon kjem som konsekvens av føregåande tilhøve av verkeleg eller opplevd provokasjon, frustrasjon eller handling, og ein uttrykkjer som oftast sinne. Hovudmålet er å reagere på sinne-frustrasjon stimuli og skada den som utførte provokasjonen eller handlinga, og dette skjer raskt og impulsivt (Vitaro & Brendgen, 2005). Reaktivt aggressive personar kan

ofte ha eit hissig temperament og lett bli irritable og sinte av provokasjon, konkurranse eller kritikk (Holmes & Will, 1985)

### **2.2.2 Proaktiv aggresjon**

Proaktiv aggresjon kan sjåast på som innlært åtferd. Proaktiv aggresjon kan nyttast instrumentalt for å oppnå gode frå andre, eller for å dominera andre (Vitaro & Brendgen, 2005). E. Roland (2014) viser til at det er samanheng mellom aggressivitet og mobbing, og at det er elevane som viser proaktivt sinne som mobbar andre mest. «Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (E. Roland, 2014).

### **2.3 Bakgrunn/årsaker**

Å nytta fysisk aggresjon er grunnleggjande åtferd som me har arva frå forfedra våre. Dei trong aggresjon for å skaffa seg mat og for å forsvara seg. Men ein treng også å læra og styra fysisk aggresjonen, for mangel på sjølvkontroll kan føra til sosial eksklusjon (Boivin, Vitaro & Poulin, 2005; Barker m.fl., 2008). Og nå treng ein normalt ikkje å vera fysisk aggressiv for å overleva, heldigvis. Forsking viser at mennesket er mest fysisk aggressivt ein stad mellom 2 og 4 år alder (Côte m.fl., 2007 i Tremblay, 2010), for med alderen lærer barna sosialt akseptert åtferd gjennom interaksjon med omgjevnadane. Ein diagnose blir gitt til dei barna som ikkje får lært seg sosialt akseptert åtferd (Tremblay, 2010). Avlæring av negativ åtferd blir sentralt for å hjelpa desse barna. For aggressivitet er ein ganske klar prediktor på seinare antisosial åtferd, og aggressivitet blir etablert i ung alder, som oftast før ein startar skulen, og blir etter dette ganske stabilt (Vaaland, Idsøe & E. Roland, 2011).

Grad av aggresjon hos mennesket kan forklarast med om lag 40% arv og genetik, medan om lag 60% kan skuldast miljøet (Tremblay, Hartup & Archer, 2005). Epigenetikken fokuserer spesielt på dei fysiske effektane av miljøpåverknad på gena, og ser at desse påverknadane kan endra gena, på godt og vondt (Tremblay, 2010). Epigenetikken kan gi miljøforklaringar på

overføringar av fysiske og mentale lidingar som involverer gena, men som eigentleg ikkje er genetisk overført (ibid).

Ein studie frå 1997 (Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Bettit) viste at om lag 53% av barna var både proaktivt og reaktivt aggressive, 32% var berre reaktive og 15% var berre proaktive.

## **2.4 Handtering av aggressiv åtferd**

Dette avsnittet er delt inn i områda tidleg innsats, tilpassa opplæring, språk og inkludering, kompetanse om aggresjon, og det autoritative perspektivet med eige fokus på relasjonskompetanse. Til slutt blir systemperspektivet omhandla i samband med handtering av aggresjon.

### **2.4.1 Tidleg innsats**

Tidleg innsats er eit tema som har fått stadig større merksemd dei siste åra. I stortingsmeldingane «...og ingen sto igjen» (Kunnskapsdepartementet, 2007) og «Læring og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011) er tidleg innsats hovudtema. I mars 2017 kom også «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017) der ein kan lesa at «Tidlig innsats er avgjørende for å gi alle barn og unge en opplæring som ruster dem for fremtiden». I pressemeldinga forut for stortingsmeldinga sa Kunnskapsministeren (2017): «Vi vet at tidlig innsats har svært stor betydning for hva elevene lærer og hvordan de utvikler seg». Tremblay (2010) understrekar at det meste av problemåtferda startar i tidleg alder, og at jo tidlegare ein set inn tiltak, jo større effekt har dei. Negativ åtferd må av- og omlærast i retning av meir positiv åtferd (ibid). I møte med gode sosiale miljø vil barna læra seg sosialt akseptert åtferd, utan å bruka negative handlingar (Fandrem & P. Roland, 2013). Om lag 5 % av elevane vil likevel ha ei utvikling der dei negative handlingane held fram til ungdomsalderen, og når ein då set inn tiltak, er stor skade allereie skjedd (ibid). Det er å tilrå tidleg, intensiv og langvarig oppfølging både av barnet og av foreldra. Det er dokumentert at barn og unge som viser hyppig aggresjon, kan stå i fare for å bli avvist av jamaldringar, få vanskar på skulen og å utøva kriminalitet (Card & Little, 2007).

## **2.4.2 Tilpassa opplæring, språk og inkludering**

Det kan vera utfordrande å handtera elevar som er aggressive og viser åtferdsvanskar. Tilpassa opplæring og inkludering er sentrale faktorar i arbeidet med elevar som har åtferdsvanskar (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fagstoffet må vera tilpassa slik at eleven opplever meistring, og undervisningsmetodane må vera interessevekkjande og varierte. Ein bør styrkja elevane si meistringstru, ved å gi elevane positiv tilbakemelding på åtferd (Hattie, 2009).

Elevar som har utvikla åtferdsvanskar, kan hamna i segregerte tiltak og mista kontakten med jamaldringar (P. Roland m.fl., 2016). Men ein veit at elevane har det best på nærskulen sin, og det er klare politiske føringar for inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er viktig å vera klar over dette, og ta både eleven, dei andre elevane og lærarane sitt perspektiv. For det kan vera særskilt krevjande for lærarane å arbeida med åtferdsvanskar over tid (P. Roland m.fl., 2016)

Mangel på språk og kulturell forståing kan også vera årsak til aggresjon. Det kan ta 5-7 år før eit barn utviklar eit nytt språk (Cummins, 2001). Elevar som kjem frå andre land, og har eit anna morsmål enn norsk, kan mangla djupneforståinga av omgrep og system av omgrep i det norske språket. Og mangelfull kulturell forståing i tillegg til mangelfull språkleg forståing, kan gjera det svært vanskeleg å samhandla med elevar og vaksne, og dette kan føra til frustrasjon og dermed reaktiv aggresjon (Fandrem, 2013). Forsking viser også at ungdomsskulegutar med innvandrarbakgrunn har stort behov for tilhørigheit, og at dei dermed nyttar proaktiv aggresjon i samband med mobbing for å søkja å oppnå tilhørigheit (ibid).

## **2.4.3 Kompetanse om aggresjon**

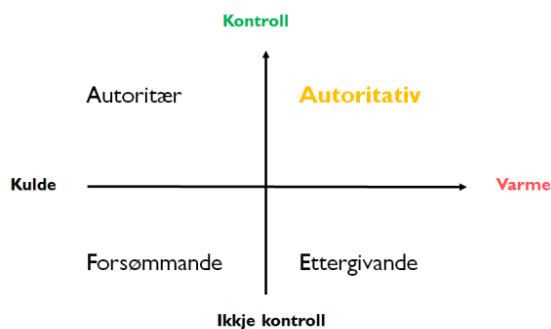
Kompetanse om aggresjon er nøkkelen til betre handtering. Forsking har vist at det er mangel på kompetanse på dette området, og kompetanseheving må derfor til, slik at ein kan gi elevane den oppfølginga dei treng (P. Roland, 2011). For lærar er det viktig å vera klar over mekanismane som skjer ved sosialt relatert aggresjon, og kjennskap til SIP-modellen vil vera nyttig. Pedagogar som arbeider med aggressive elevar, må ha god kapasitet, både på individuelt og kollektivt nivå. Kapasitet betyr i denne samanhengen at dei har gode kunnskapar, erfaringar og verdiar, og er motiverte for slikt arbeid (Wandersmann m.fl., 2006).

Sentral kunnskap her er det autoritative perspektivet til Baumrind (1991), som utgjør ei grunnlagsforståing i arbeidet med avlæring og omlæring av negativ åtferd (P. Roland m.fl., 2016).

#### 2.4.4 Det autoritative perspektivet

Eit grunnleggjande tiltak vil vera autoritative vaksne, både på individ – og organisasjonsnivå (ibid). Først utvikla Baumrind modellen med vekt på foreldrerolla, deretter testa Wentzel (2002) og etter kvart andre forskarar (Ertesvåg, 2011) modellen i skulen på pedagogrolla. Autoritative vaksne er relasjonsbyggande med elevane, samtidig som dei til dømes har krav om god åtferd og orden (Roland m.fl., 2016). Døme på god relasjonsbygging kan vera perspektivtaking, småprat, aktivitetar, meistringsopplevingar, kvalitetstid med barna og det å skapa god stemning (P. Roland, 2017). Rutinar og forutsigbarheit i det daglege arbeidet, krav til god åtferd og innsats og støttande grensesetting er gode døme på korleis ein kan stilla krav eller skapa kontroll (ibid).

Foreldrestilen til Baumrind (1967; 1991) går ut på å balansera mellom kontroll og omsorg. Kontroll inneber handheving av krav for skikkeleg åtferd, medan omsorg inneber å støtta barna sin individualitet og veremåte, og vera sensitiv overfor barna sine behov. Ho meiner at ein skal stilla krav til barna, men tilpassa krava etter kvart som barna modnast. Baumrind skildrar fire foreldrestilar (sjå figur 3): Autoritative foreldre, som er varme og støttande, nyttar både omsorg og kontroll, og forventar åtferd tilpassa barnet si modning. Autoritære foreldre viser lite omsorg, nyttar tvang og streng kontroll og forventar lydighet. Ettergivande foreldre kan visa omsorg, men viser mangel på involvering, og har lite grenser og krav. Forsømmande foreldre viser mangel på både kontroll og omsorg.



Figur 3: Baumrind sin «Parenting style» (Nordahl, 2012)

Walker (2009) fann at oppdragarstilen som gir best resultat både fagleg og sosialt, er den autoritative stilen. Barna samarbeider med vaksne, fungerer godt med vennar, har høg sjølvkontroll, og er opptatt av å prestera. Barn frå ettergivande heimar kan ofte slita sosialt og fagleg, og har både lågt sjølvbilete og låg sjølvkontroll. I autoritære heimar blir resultatet ofte barn som viser aggresjon, særleg gutane, medan jentene kan visa lite sjølvstende. Den forsømmande gruppa kan enda med høgt nivå av aggresjon, impulsiv åtferd og låg sjølvrespekt (ibid).

Wentzel (2002) såg at Baumrind sine foreldrestilar kan overførast til skulen. Lærarar med klare forventningar til åtferd, og som samtidig var varme og støttande, fekk elevar som presterte betre både fagleg og sosialt. Elevane viste også god åtferd og hadde god fellesskapsforståing. Å ha høge forventningar til elevane, var det som gav best påverknad på elevane sine mål og interesse for skule. Negativ tilbakemelding var det som hadde størst negativ påverknad på sosial åtferd og faglege prestasjonar (ibid).

Å vera ein autoritativ vaksen vil også vera ein god rolle når det gjeld å førebygga aggresjon (P. Roland m.fl., 2016). E. Roland (2014) viser til at ein lærar som både viser kontroll og støtte, kan redusera proaktiv aggresjon, som mobbing. Mobbaren har tillit til læraren, samtidig som eleven veit at læraren kjem til å slå ned på mobbing.

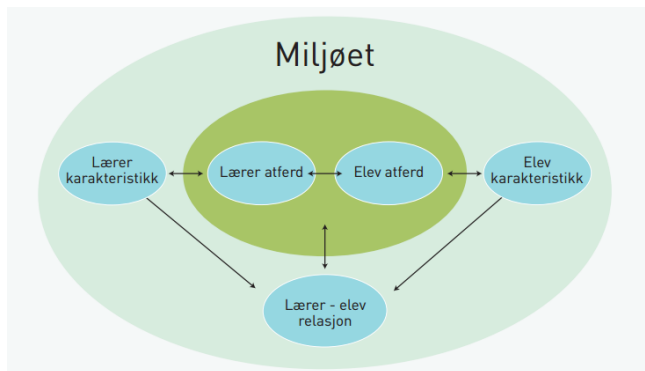
Det autoritative perspektivet bør nyttast både på individ-, team- og organisasjonsnivå. Individnivået viser seg i korleis den enkelte læraren klarer å handtera relasjonvarme og krav (P. Roland m.fl., 2016). Teamnivået handlar om korleis temaet klarer å utvikla felles forståing og retning relatert til dette perspektivet. Dersom ein klarer å arbeida med kollektive prosessar på ein skule, kan ein arbeida etter hovudprinsippa i den autoritative teorien, og dermed utvikla heile organisasjonen etter desse prinsippa, og dermed oppnå profesjonell kvalitet (jfr. Hargreaves & Fullan over) (ibid). Overført til ein organisasjonskontekst vil me då kunna tenka omgrepet autoritative skular, som me finn hos Cornell, Shukla og Konold (2016). Dei karakteriserer eit autoritativt skuleklima som eit klima prega av streng, men rettferdig disiplin, samtidig med støttande lærar-elev-relasjonar. Dei fann at eit slikt klima gir høgare elevengasjement, høgare karakterar og høgare pedagogiske ambisjonar hos elevane. Rektorane og leiarane på skulen skal også vera både strenge, rettferdige og støttande (ibid). Skuleautoritetar treng altså ikkje velja mellom den «harde stilen» eller den «støttande stilen», men praktisera begge stilar samtidig (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih og Huang, 2010).

Utan ein god relasjon mellom lærar og elev vil det bli vanskeleg for eleven å læra det han eller ho skal i skulen (Drugli & Nordahl, 2014; Hattie, 2009). Læraren si evne til å etablera ein sosial relasjon til kvar enkelt elev, er den delen av læraren sin kompetanse som betyr aller mest for elevane si læring (ibid). Skulearbeidet blir kjekkare med ein god relasjon til lærar, og læraren kan pusha elevane til å prestera meir fordi dei er trygge og torer å opna seg (Walker, 2009).

Dei siste tiåra har det blitt eit stadig sterkare fokus på relasjonen mellom pedagog og elev, og kor viktig denne relasjonen er i pedagogisk samanheng, og ulike teoriar er utvikla for å belysa temaet (P. Roland, 2017).

## 2.4.5 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse handlar mellom anna om å forstå og samhandla med barn og unge på ein god og hensiktsmessig måte, til dømes ved å ta vare på elevane sine interesser i samhandlinga (Røkenes & Hanssen, 2002). Wubbels, Den Brook, Wijsman, Mainhard, Tartwijk (2015) har utvikla ein modell (sjå figur 4) som gir eit bilete av korleis ein utviklar relasjonar gjennom kvaliteten i interaksjonar.

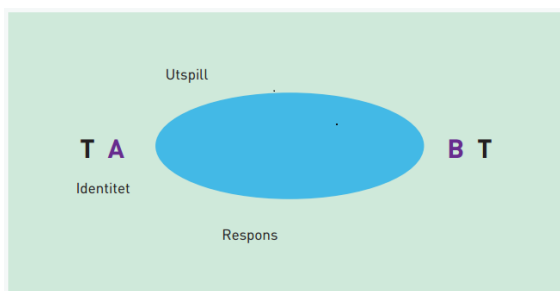


Figur 4: Modell for relasjonar (Wubbels m.fl., 2015)

Interaksjonar kan ein sjå på som ulike møtepunkt som oppstår i møtet mellom lærar og elev, eller elevgruppa, frå første gong dei møtast til framover i tid. Desse interaksjonane blir sett på som byggesteinar i utvikling av relasjonar. Læraren påverkar eleven, som igjen påverkar læraren, og derfor kan ein også forstå møtepunkta som sirkulære. Relasjonen kan ein forstå som ei generalisering av meininga elev og lærar opplever i interaksjonane med kvarandre, og kvaliteten i relasjonen som alle desse interaksjonane har skapt, vil igjen leggja føringar for dei

neste interaksjonane. Læraren må forstå og koma i positiv kontakt med eleven på emosjonelt nivå for å skapa kvalitet i møtepunkta. Karakteristikkane til lærar og elev vil også påverka interaksjonane. I tillegg vil det vera to nivå og halda seg til, nivået til ein enkelt elev, og nivået til ei gruppe elevar, og lærarar bør vera klar over begge desse nivåa for å kunna skapa gode relasjonar. Individuell relasjonsbygging vil kanskje skapa større grad av nærleik til elevane, medan det kollektive fokuset treffer fleire elevar på ein gong (ibid).

Speglingssteorien til Mead (1934) viser oss kva for prosessar som kan vera sentrale i utviklinga av sjølvbilete. Me speglar oss i andre sine responsar, og derfor blir det så viktig for ein lærar å reflektera over responsane han gir elevane, slik at responsane stimulerer elevane si sjølvbiletedanning på ein positiv måte. Ein lærar må ha god perspektivtaking for å få til desse prosessane, og dette inneber å setja seg inn i elevane si tankeverd, visa interesse for og ha evne til å forstå den ein kommuniserer med.



Figur 5: Modell for speglingsteori (Mead, 1934)

Modellen (sjå figur 5) viser speglingsprosessen der A har eit utspel til B, og B tolkar dette utspelet. Deretter gir B respons til A, som igjen tolkar utspelet (T). Fleire responsar og tolkinga av desse, vil vera viktige for å utvikla sjølvbilete (ibid).

Pianta, Hamre og Mintz (2012) trekkjer fram emosjonell støtte som eit sentralt omgrep når det gjeld interaksjonen mellom lærar og elev. I dette omgrepet legg dei vekt på tre faktorar som er viktige for at elevane skal oppleva emosjonell støtte. Den første faktoren er å skapa eit positivt klima. Dette kan vera fysisk nærleik til elevane, positive samtalar, det å vera vennleg, og entusiastisk, men også det å koma med positive kommentarar og visa respektfull åtferd overfor elevane er viktig for å skapa eit positivt klima. Pianta (1999) foreslår også «banking time», ei avsett tid saman med elev for å byggja gode relasjonar. Omsett til norsk vil «banking time» utgjera kvalitetstid med eleven.



Neste faktor er at lærar må visa sensitivitet i kommunikasjonen (Pianta m.fl., 2012). Dette inneber å vera bevisst ulike signal frå eleven, gi støttande responsar, sjekka ut problem og hjelpa elevane når dei har vanskar. Ein skal altså visa dei at ein er opptatt av at dei har det godt (Pianta m.fl., 2012; Drugli & Nordahl, 2014). Dette er særleg viktig overfor sårbare barn og unge, til dømes dei som har eit vanskeleg temperament. Desse elevane kan lett oppleva å bli misforstått og kan bli irriterte og trassige dersom dei blir feiltolka (Drugli & Nordahl, 2014).

Den siste faktoren hos Pianta m.fl. (2012) som er sentral for å visa emosjonell støtte, er perspektivtaking. Dette dreier seg om å visa fleksibilitet, følgja idear som kjem frå elevane og å kopla innhaldet til elevane si verd. Det å stimulera til elevsamarbeid og medverknad, samt å ha fokus på eleven sin autonomi, er også kjenneteikn på god perspektivtaking (Pianta m.fl., 2012; Drugli & Nordahl, 2014).

Ein lærar vil alltid vera ein signifikant vaksen for eleven (Drugli & Nordahl, 2014). Ein signifikant vaksen er ein som betyr mykje for eleven og som også har definisjonsmakt over eleven på grunn av det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom dei. Å ha definisjonsmakt inneber at det spelar ei rolle kva lærar tenkjer og meiner om eleven, og korleis han oppfører seg i møtet mellom dei. Sjølv vom det er likeverd i møtet mellom lærar og elev, vil læraren alltid ha større makt enn eleven i denne relasjonen fordi den vaksne utøver ein profesjonell yrkesrolle (ibid). Anerkjenning er eit relasjonelt omgrep som understrekar det gjensidige i relasjonen. Det er når barn og unge blir anerkjente av ein vaksen som dei sjølv anerkjenner, at den vaksne blir viktig for dei. Jo betre relasjonen mellom eleven og læraren er, jo viktigare vil læraren vera for eleven, og jo meir vil læraren si anerkjenning verka positivt (ibid).

Ein god relasjon er grunnleggjande for å oppnå kontroll i forhold til elevar som viser aggresjonsproblematikk (P. Roland m.fl., 2016). Desse elevane har behov for å bli likt, som alle andre menneske. Den aggressive åtferda elevar av og til kan visa, kan gjera det vanskeleg for andre å visa at dei set pris på dei, og det kan vera ekstra utfordrande å gi ros til desse elevane. I staden får dei ei rekke negative tilbakemeldingar på det som ikkje fungerer (P. Roland m.fl., 2016; Myers & Pianta, 2008). Men som vaksen er det avgjerande å sjå dei positive sidene til elevane, og ha fokus på det som dei meistrar, både sosialt og fagleg, og gi tilbakemelding på det. Det å meistra noko er i seg sjølv belønning (P. Roland m.fl., 2016).

Det er læraren som må ta ansvar for relasjonskvaliteten, og som må forstå kva som må gjerast for å betra ein dårleg relasjon. Så sjølv om eleven sitt bidrag i relasjonen er negativt og utfordrande, kan aldri eleven få skulda for korleis relasjonen har utvikla seg. Det er alltid læraren i kraft av sin profesjonelle yrkesrolle, som må ta initiativet til endring. Men læraren kan trenga hjelp til dette. Ofte ser ein at relasjonsproblem har ein tendens til å bli læraren å eleven sitt individuelle problem (ibid).

Skulen si leiing har ansvar for at kollegagruppa tar opp til drøfting utfordringar med relasjonar til elevane, og blir samde om kva ein skal gjera når relasjonane ikkje fungerer (ibid). I nokre tilfelle kan negative relasjonar mellom lærar og elevar vera eit generelt uttrykk for ein negativ skulekultur, og det kan vera store kulturelle variasjonar internt på ein skule på tvers av klassetrinn. Det er derfor viktig at skuleleiinga er opptatt med å arbeida med haldningar, verdiar, lærarrolle og korleis ein snakkar om kvarandre (ibid).

#### **2.4.6 Systemperspektivet**

Systemperspektivet handlar om å sjå samanhengar mellom dei ulike delane i eit system og heilskapen. Perspektivet er omfattande, og i det følgjande vil eg fokusera på individuell og felles forståing i personalet, samarbeid til eksterne partar og leiing.

Det er viktig at alle som er i lag med personar som har aggresjonsproblematikk, har ei presis forståing av omgrepet aggresjon (Berkowitz, 1993). Berre slik kan ein handla hensiktsmessig i møte med elevar med slike vanskar. Alle som arbeider med ein elev med aggresjonsproblematikk, bør ha felles forståing for eleven og dei vanskane eleven har (P. Roland m.fl., 2016). Det bør jobbast med forankring i felles teoriforståing og med dei felles erfaringane ein har gjort seg i relasjon til eleven. I tillegg må det setjast av tid til samarbeid mellom alle som er involverte i eleven. Både førebygging og handtering må drøftast, og ofte vil det vera nyttig å prata saman etter at eleven har vist aggressiv åtferd (ibid).

I mange tilfelle klarer ein ikkje å løysa åtferdsproblem utan å samtidig setja i verk tiltak i fleire deler av det sosiale systemet som barn eller ungdom er ein del av (Nordahl m.fl.; 2005, P. Roland m.fl.; 2016, Fandrem, Fuglestad & Løge, 2013). Ein tilrår tverrfagleg samarbeid, då forskning har vist at alvorlege åtferdsproblem ofte er så komplekse at ein instans aleine ikkje vil vera i stand til å yta den hjelpa som trengst. Dei understrekar også at skulen må

samarbeida med heimen om løysingar, og kollegaer må samarbeida seg i mellom og med andre profesjonsgrupper for å få til effektive tiltak til eleven sitt beste. Det er viktig at skulen sitt personale viser tillit og respekt overfor foreldra, og ikkje omtalar dei som ressursvake (Fullan, 2007; Nordahl m.fl., 2005; P. Roland m.fl., 2016; Westergård, 2010). Ein må ha tru på og formidla til foreldra at deira synspunkt er viktige, og at dei har positiv innverknad på barnet si utvikling (ibid). Og sjølv om barna har åtferdsproblem, er det foreldra som har hovudansvaret for oppsedinga, og eit samarbeid om oppsedinga er avgjerande for at desse barna skal kunna endra åtferda si å positiv retning (Nordahl m.fl., 2005). Dersom elevane opplever samanheng mellom det dei vaksne seier og gjer heime og på skulen, vil dette verka førebyggjande på elevane sin aggresjon (P. Roland m.fl., 2016). Ei oppleving av felles reglar og konsekvensar vil skapa forutsigbarheit, og kan hindra at eleven set dei vaksne oppimot kvarandre (ibid).

I ein studie frå 2014 fann Ertesvåg og E. Roland at lærarar på skular med høge mobbetal, kunne relaterast til svakare leiarskap og lærarsamarbeid, enn lærarar på skular med låge mobbetal. Dette viser kor viktig leiarskap er, og at me treng ein sterk og samarbeidande organisasjon for å hindra mobbing. Mobbing er som sagt relatert til proaktiv aggresjon. Internasjonale studie dei siste 40 åra viser at mobbetala er ganske stabile, og at om lag 5-10% av elevane blir mobba jamleg. (Ertesvåg & E. Roland, 2014). Forsking har vist at sosiale faktorarar både på skulenivå og i klasserommet påverkar mobbetala (ibid). Proaktivt aggressive elevar, dei som mobbar andre mest, er sensitive overfor lærarar som har kontrollerande makt, men som også støttar elevane, og derfor kan den autoritative læraren hindra mobbing (E. Roland & Idsøe, 2001). Proaktivt aggressive elevar «skannar» nye lærarar for å finna svakheitsteikn når det gjeld autoritet (Vaaland & E. Roland, 2012). Læraren si evne til å handtera konflikhtar i elevmiljøet, kan auka autoriteten i klassen og dermed hindra både provokasjonar og mobbing (Aceves m.fl., 2010; Rigby & Bagshaw, 2003). Ertesvåg og E. Roland (2014) viser også til Roland og Galloway (2004) som fann at skular med lite mobbing, hadde betre profesjonell skulekultur. Med profesjonell skulekultur refererer dei til leiarskap og samarbeidande kulturar som eg har skildra i tidlegare i oppgåva.

Ertesvåg og E. Roland såg i studien på tre aspekt ved skulane sin profesjonelle kultur; leiarskap, lærarane si tilknytning til kvarandre og samarbeid i kollegiet. Desse tre aspekta var også relatert til lærarautoriteten i klasserommet, der resultatet viste at lærarsamarbeid var sterkt korrelatert med lærarautoritet. Skular der lærarar får høg autoritet i klasserommet, viser lågare tal på både det å mobba andre og det å bli mobba. I tillegg fann dei at på skular med

høge mobbetal, kjende lærarane mindre tilknytning til kollegaene, enn på skular med lite mobbing. Godt lærarsamarbeid viste seg å gi effekt på at færre elevar blei mobba, og skular der lærarane samarbeida mindre, fekk høgare utslag i elevgruppa på det å mobba andre. Også leiarskap viser seg å vera viktig for å hindra mobbing. Studien viste at det var meir mobbing på skular med svak leiarskap, både når det gjeld å bli mobba og å mobba andre. Desse resultatene viser altså at leiarskap og profesjonell kultur kan vera avgjerande for mobbetala på skulen (ibid).

### 3.0 Metode

Med problemstillinga mi: «Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon? Leiinga si rolle i dette arbeidet», hadde eg behov for å få fram leiargruppa sine tankar og refleksjonar kring handteringa av aggresjon. Eg valde derfor fokusgruppeintervju som forskingsmetode. Fokusgruppeintervju er ei intervjuform innan kvalitativ forskning, og ein rasjonell metode for å henta inn kvalitative data som krev mindre ressursinnsats enn om kvar av deltakarane skulle vera intervjuet individuelt (Malterud, 2012). Fokusgrupper kan vera nyttige for å få innsikt i haldningar og meiningar hos personar innanfor det feltet ein skal studera, og gruppa er sett i saman utifrå den relevansen medlemmane har for prosjektet (Thagaard, 2013). Denne forma for intervju vil skapa interaksjonar mellom deltakarane, noko som gir godt grunnlag for å få rike data (Stewart & Shamdani, 2015). Interaksjonane kan likevel vera utfordrande å leia for intervjuaren (kalla moderator i denne samanheng), fordi ein må balansera deltakarane sine innspel mot ønsket om å få innsikt i nokre bestemte faktorar. I mi moderatorrolle heldt eg meg til dei ulike faktorane som låg i intervjuguiden, men forsøkte også å gi rom for andre innspel som kunne vera interessante.

Med bakgrunn i fokuset i oppgåva, og at dette er ei masteroppgåve med den tidsavgrensinga det gir, valde eg å gjennomføra fokusgruppeintervju i tre leiargrupper. I metoddelen vil eg koma inn på forskning og kvalitativt forskingsintervju generelt, fokusgruppeintervju spesielt, og til slutt ta for meg etiske vurderingar knytt til forskning. I tillegg til å presentera teorien, vil eg visa til eigen studie.

### **3.1 Forskingsmetode**

Ein definisjon på forskning på tvers av metodetradisjonane er at det handlar om ein systematisk og reflektiv prosess der kunnskapsutviklinga kan etterprøvast og delast, med ein ambisjon om at funna kan overførast utover den samanhengen der den enkelte studien blei gjennomført (Malterud, 2001). Kvantitative og kvalitative metodar skil seg ofte ved at dei har ulike problemstillingar: Kvalitative metodar vil forsøka å forstå, ikkje forklara, og målet er å skildra, ikkje predikera. Og medan kvantitative metodar ofte representerer tal, representerer kvalitative metodar tekst (Malterud, 2012). Kvalitative metodar forsøker å gå i djupna og vektlegg tyding og kan gi mykje informasjon om få einingar, medan kvantitative metodar vektlegg utbreiing og talfesting og derfor oftast omfattar store utval (Thagaard, 2013).

#### **3.1.1 Kvalitativ metode**

Kvalitative metodar passar godt til utforsking av erfaringar og mening (Malterud, 2012). Slike metodar kan eigna seg til å studera personlege og sensitive emne, som kan omfatta private forhold i private liv, og kan gi informasjon om opplevingar, synspunkt og sjølvforståing (Thagaard, 2013). Kvalitative forskingsmetodar omfattar fleire strategiar for systematisk innsamling, organisering og tolking av tekstar frå samtale, observasjon eller skriftleg kjeldemateriale. Målet er å utforska meiningsinnhaldet i sosiale og kulturelle fenomen, slik det blir oppfatta av dei involverte sjølv, i deira naturlege samheng (Malterud, 2012). Karakteristisk for observasjon og intervju er at forskaren må etablere direkte kontakt med personane han studerer, og denne kontakten er særleg viktig for det materialet som forskaren får. Forskaren sin nærleik og sensitivitet i forhold til personane i felten er viktig, då forskaren bruker seg sjølv som middel til å få informasjon (Thagaard, 2013). Samtidig må ein vera merksam på påverknadskrafta ein intervjuar har i intervjusituasjonen og bevisst dei ulike tolkingane som kjem fram i heile prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg valde kvalitativt forskingsintervju i min studie, sidan eg var ute etter erfaringar og meningar kring leiarane si handtering av aggresjon i skulen.

### 3.1.2 Kvalitativt forskingsintervju

Det kvalitative forskingsintervjuet søker å gripa og forstå verda utifrå intervjupersonane si side. Eit mål er å få fram tydinga av folk sine erfaringar og å avdekka deira opplevingar av verda, forut for vitskaplege forklaringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Eit forskingsintervju kan utformast på ulike måtar når det gjeld struktur. Ein kan nytta lite struktur, der intervjuet nesten er ein samtale mellom forskar og intervjuperson om hovudtema som er bestemte på førehand. Fordelen med lite struktur, er at forskaren kan følgja intervjupersonen si forteljing og utdjupa tema som forskaren ikkje hadde tenkt på. I motsett fall kan ein nytta ein svært strukturert struktur, der spørsmåla er utforma på førehand og rekkefølga av spørsmåla er bestemt. Fordelen med ein slik struktur er at svara i større grad kan samanliknast systematisk. Den tredje framgangsmåten er den mest brukte i kvalitative intervju, og kan karakteriserast som ei delvis strukturert tilnærming. Denne strukturen er kjenneteikna ved at tema som forskaren skal spørja om er fastlagde på førehand, men rekkefølga av tema bestemmer ein undervegs. På denne måten kan forskaren følgja intervjupersonen si forteljing, men samtidig sørgja for at tema som er viktige for problemstillinga, blir diskutert (Thagaard, 2013). Det er denne strukturen eg nytta meg av i studien.

Kvale og Brinkmann (2015) har utarbeidd sju fasar for kvalitative forskingsintervju. Å tenkja i slike fasar kan hjelpa forskaren gjennom problem og potensielt kaos. Fasane kan enkelt skildrast slik:

1. Tematisering: Du formulerer føremålet med undersøkinga og skildrar kva du vil undersøka, før du vel metode. Eg opplever som leiar utfordringar med elevar som viser aggresjon, og ønskte å undersøka korleis andre leiarar handterer slike utfordringar. Sidan kvalitative metodar eignar seg godt for utforsking av erfaringar og meining (Malterud, 2012), ville ein kvalitativ metode vera best eigna for studien min. Eg var altså ute etter leiargrupper sine erfaringar og meiningar kring tema, og valde derfor fokusgruppeintervju, sidan det er ein eigna metode når ein skal utforska fenomen som gjeld felles erfaringar, haldningar eller synspunkt (Morgan, 1993). Ved systematisk analyse, håpa eg å få ny innsikt i eit vanskeleg tema (Krueger & Casey, 2015).
2. Planlegging: Du planlegg studien, og tar omsyn til alle dei sju stadia, før du startar sjølve intervjuarbeidet. Eg bestemte meg for eit tidsperspektiv på eitt år for heile studien, og utarbeidde ei prosjektskilddring med framdriftsplan for studieåret 2017. Intervjua blei tatt før sommarferien, og blei transkriberte og analyserte i sommarferien.

3. Intervjuing: Du utfører intervjuet på grunnlag av ein intervjuguide og tar omsyn til kontekst og mellommenneskelege relasjonar. Eg utarbeidde ein intervjuguide (sjå vedlegg 4). Eg valde å intervju tre leiargrupper, til saman 12 deltakarar. Eg reiste til skulane, i deira kontekst, slik at tidsbruken for deltakarane skulle bli minst mogleg i ein travel kvardag. Eg var klar over at deltakarane i kvar fokusgruppe kjente kvarandre relativt godt. Eg nytta bandopptakar.
4. Transkribering: Du klargjer intervjumateriale for analyse ved å transkribere frå tale til tekst. Eg transkriberte all tale frå bandopptakaren over til tekst, ved å nytta dataprogrammet Nvivo 11. Det blei 71 sider tekst.
5. Analysering: Du bestemmer deg for analysemetode med bakgrunn i formål, emne og intervjumateriale. Eg nytta Nvivo i analysearbeidet. Eg koda materialet og laga noder på bakgrunn av tema og spørsmål i intervjuguiden.
6. Verifisering: Du undersøker om intervjufunna er generaliserbare, pålitelege og om studien har undersøkt det den skulle. Eg nytta omgrep frå internasjonal litteratur, ein systematisk forskingsprosess der dataprogrammet Nvivo blei brukt i transkribering og koding. Som moderator i intervjusituasjonen, forsøkte eg stadig å sjekka ut om deltakarane forstod det eg spurde etter. Som rektor håper eg at funna mine kan ha relevans for andre leiarar.
7. Rapport: Du skriv ned funn og metodebruk i ein form som held seg til vitenskaplege kriterier, tar omsyn til etiske sider og resulterer i eit lesbart produkt. Eg valde å skriva ei masteroppgåve etter mal frå Universitetet i Stavanger. Omfanget på masteroppgåva skal vera på 20 000 til 40 000 ord. Mi oppgåve blei på om lag 27 000 ord.

### **3.2 Fokusgruppeintervju**

Fokusgrupper høyrer inn under kvalitativ forskingsmetode, der det empiriske materialet er tekstar som representerer menneske sine samtalar eller samhandlingar. Med kvalitative metodar kan me arbeida vidare med og analysere dei empiriske data me fekk frå intervjuet med sikte på vitenskapleg samanfatning av karaktertrekk og eigenskapar eller kvalitetar med dei fenomenen som skal studerast (Malterud, 2001; 2011). I følgje Krueger og Casey (2015) er ein fokusgruppestudie nøyre planlagde diskusjonar designa for å oppnå innsikt innan eit definert interesseområde i eit givande, ikkje-trugande miljø. Kvar gruppe består av 5-10 personar, og

er leia av ein dyktig moderator. Diskusjonane er avslappande, og oftast liker deltakarane å dela idear og oppfatningar.

Ei fokusgruppe er ei spesiell type gruppe der ein vektlegg hensikt, storleik, samansetning og prosedyrar. Hensikta med å nytta fokusgrupper er for å betre forstå korleis folk føler og tenkjer om eit emne, ide, produkt eller service (ibid). Fokusgrupper blir brukt til å samla meiningar og ulike synspunkt, og målet er ikkje å bli samde eller å presentera løysingar på dei spørsmåla ein diskuterer (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakarane blir valde fordi dei har nokre felles karakteristika relatert til emne for forskinga (Stewart & Shamdani, 2015). Forskaren gjennomfører fleire fokusgrupper slik at han kan finna mønster eller trendar i det som blir diskutert, og håper etter nøye og systematisk analyse og finna ny innsikt (Krueger & Casey, 2015).

Det er problemstillinga som skal bestemma forskingsmetoden (Malterud, 2012). Ein kan nytta fokusgrupper når ein skal utforska fenomen som gjeld felles erfaringar, haldningar eller synspunkt i eit miljø der mange menneske samhandlar (Morgan, 1993). Diskusjonar i gruppene kan skapa fortellingar, ved at gruppedynamikken mobiliserer assosiasjonar og fantasi, noko som ein ikkje så lett oppnår ved individualintervju (Malterud, 2012).

Det finnast ikkje ein enkel og rett måte å gjennomføra ein fokusgruppestudie på. Malterud (2012) presenterer fokusgruppestudie med eksplorerande ambisjon og med avgrensa omfang. Dette inneber at ein opnar nye dører på eit felt som er relativt ukjent, eller som ein vil belysa, og som igjen kan føra til at det utviklar seg nye problemstillingar som det kan vera interessant å gå meir i djupna på i seinare studiar. Poenget er uansett å få til diskusjon og samhandling i gruppa for å få fram andre fortellingar om erfaringar enn me hadde fått ved individualintervju med dei same deltakarane. Data frå fokusgruppediskusjonar eignar seg best til analyse på deskriptivt nivå. Eit alternativ kan vera komparativ analyse, som krev eit meir omfattande empirisk materiale og ei grundig vurdering og planlegging av analysestrategien.

Eg valde ein fokusgruppestudie med eksplorerande ambisjon og med avgrensa omfang, og gjekk derfor ikkje inn på komparativ analyse. I intervjuprosessen heldt eg meg til tema i guiden, men opna også opp for andre og uventa innspel. Det blei ein kombinasjon av strukturert - og ikkje - strukturert intervju, altså ei delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).



### 3.2.1 Moderatorrolla

Eit kvalitativt forskingsintervju stiller allsidige krav til intervjuaren (Thagaard, 2013). I følge Kvale & Brinkmann (2015) er intervjuaren sin kompetanse ein kombinasjon av å kunna handverket godt, fagleg ekspertise og trening i å meistra sosiale relasjonar. Den beste opplæringa skjer igjennom eigen praksis, hevdar dei, og du kan gjerne intervju kollegaer og få tilbakemelding etterpå.

Eit fokusgruppeintervju blir leia av ein moderator. Moderator er som oftast prosjektleiar, og han styrer samtalen mellom deltakarane slik at avsett tid blir brukt hensiktsmessig i forhold til problemstillinga (Malterud, 2012) Intervjuet er relativt strukturert med høg grad av involvering frå moderator, og varer vanlegvis i om lag 90 minutt. Ein tar lydopptak av samtalen med påfølgande transkribering (ibid). Krueger og Casey (2015) hevdar at empati og det å ha ein positiv veremåte, er kritiske kvalitetar for ein moderator. Slike haldningar må gjennomsyra heile fokusgruppeintervjuet. Dei understreker kor viktig det er at moderator respekterer deltakarane og viser det, ved å tydeleg lytta til og hugsar det dei fortel, kanskje ved små nikk eller smil. Humor løyser oftast opp stemninga. Ein moderator må halda seg til hensikta med studien og emnet, visa fleksibilitet og uttrykkja seg tydeleg. Som moderator må du ha sjølvdisiplin nok til å kontrollera personlege reaksjonar, og ikkje koma med egne meiningar og synspunkt, då dette kan stoppa opp heile samtalen (ibid). Me er i lag for at me skal læra av dei, ikkje omvendt, seier Morgan (1997).

Moderator må også ha evna til å kjenna att ulike karakteristika hos gruppelemmane. I gruppa kan det vera personar som sjølv utpeikar seg til ekspertar i emnet, eller dominerande personar som liker å ha ordet. Desse må ein på en høfleg måte avgrensa. I kontrast kan det vera deltakarar som er skye og rolege, og som ikkje tar ordet utan at du ber dei om det (Krueger og Casey, 2015). Thagaard (2013) åtvarar mot at dei mest dominerande synspunkta blir fremma i gruppa, då personar med avvikande synspunkt ikkje torer å presentera dei for gruppa. Derfor er det viktig at forskaren styrer diskusjonen og oppmuntrar alle til å delta.

Malterud (2012) viser til sosialpsykolog Kelman som presenterer ein typologi over korleis menneske utformar og uttrykkjer meiningar under påverknad av omgjevnadane. Han framset tre strategiar: Etterleving, som betyr at deltakarane gir den responsen dei reknar med at moderator vil høyra. Dette kan vera faglege eller politisk korrekte synspunkt som ein vil svara for å bli sett på som eit godt menneske, og hausta anerkjenning for. Identifikasjon er ein annan strategi, som ein kan velja for å oppnå medhald, gjerne hos moderator eller hos ein

sterk deltakar i gruppa. Internalisering, derimot, skildrar det som skjer når ein deltakar i ei fokusgruppe kjem fram med haldningar, synspunkt og erfaringar med høg grad av personleg forankring. Moderator må forsøka å få til eit samtaleklima prega av ein slik strategi, og oppmuntra til at negative erfaringar er like viktige å få fram som positive erfaringar, då dette gir eit rikare resultat i undersøkinga (ibid).

Eg hadde aldri gjort eit intervju før, og var derfor veldig spent på korleis det ville gå på første fokusgruppeintervju. Eg tok med bandopptakar, og ein strukturert intervjuguide, og var godt førebudd på spørsmåla. Eg fortalde deltakarane at eg var ute etter å læra, då eg sjølv synast tema er vanskeleg, og at eg håpa dei ville fortelja både kva dei fekk til, og kva dei ikkje fekk til, då negative erfaringar er like viktige som positive erfaringar (Malterud, 2012).

Ein moderator må uttrykkja seg tydeleg, men også visa fleksibilitet (Krueger og Casey, 2015). Eg tok med eit ark som skildra viktige omgrep knytt til aggresjon (vedlegg 5), og dette viste eg til gruppene ganske tidleg i intervjuet slik at eg sikra at alle la det same i omgrepa. I første intervju kjende eg behov for ei visualisering av det autoritative perspektivet, og ved dei neste intervju tok eg derfor med meg dette også (vedlegg 6).

I alle gruppene blei det ei positiv stemning, med både latter og smil, sjølv om alle tok oppgåva alvorleg. Eg prøvde å visa respekt for alle synspunkt, og nytta nikk og småkommentarar som anerkjening til det dei fortalde (Krueger og Casey, 2015). Rektorane var naturlege leiarar, men det verka som om dei sjølve var klare over det, og lét andre få ordet i samtalen. Eg opplevde ikkje rektorane som dominerande. Alle deltakane tok ordet, men eg måtte ved nokre høve, stilla direkte spørsmål til eit par av deltakarane, då dei valde ei meir tilbaketrekt rolle.

Eg heldt meg til intervjuguiden, men valde å vera fleksibel i rekkefølge på spørsmåla. Dette for å få samtalen til å flyta best mogleg. Ved nokre få høve, stilte eg spørsmål utanfor intervjuguiden, for å få deltakarane til å resonnera kring interessante utsegn.

### **3.2.2 Utval**

Kvalitative studiar baserer seg på strategiske utval. Det vil seia at me vel deltakarar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga og dei teoretiske perspektiva i undersøkinga. Dei må ha noko å fortelja om temaet vårt (Thagaard,

2013; Krueger & Casey, 2015; Malterud, 2012). Valet av deltakarar har noko å bety for konklusjonar om overføringsverdi av funna våre, fordi forskaren sine tolkingar av sosiale mønstre i datamaterialet, gir grunnlag for konklusjonane prosjektet fører fram til. Ein hensiktsmessig måte å rekruttera deltakarar på, er å venda seg direkte til ein stad der me veit me kan finna aktuelle deltakarar. Dette kan ein kalla tilgjengelegheitsutval (Thagaard, 2013). Ho minner vidare om at det kan vera ei utfordring for forskinga at utval som er tilgjengelege, ofte representerer personar som er fortrulege med forskning, og som ofte sjølv har høgare utdanning. Og om omfanget av kvalitative utval seier ho at talet på deltakarar ikkje må vera større enn at det går an å gjennomføra omfattande analysar, då tid og ressursar ofte vil setja avgrensingar for storleiken på utvalet.

Når det gjeld fokusgrupper spesielt, kan me hos Malterud (2012) finna nokre reglar som ofte kan brukast ved planlegging av slike grupper. Ho seier at utgangspunktet for fokusgrupper er at deltakarane er framande for kvarandre, men med mange gjensidige likskapar. Likevel har ho sjølv erfaringar med at det er lettare for deltakarane å vera trygge i gruppa om dei kjenner kvarandre frå før, og forskar får lettare flyt i samtalen. Kitzinger (1995) hevdar at allereie eksisterande grupper har eit større repertoar av felles erfaringar, og at kjende deltakarar kan vera å tilrå. Kjølstad og Høverstad (1991) tilrår også at ein set i saman deltakarar på omtrent same nivå i bedrifta. Malterud (2012) foreslår at kvart prosjekt har til saman 3-5 grupper, med 6-10 deltakarar i kvar gruppe. Krueger og Casey (2015) seier at hensikta med studien, kompleksiteten i emnet og kva kunnskap deltakarane har om emnet, er med å avgjera storleiken på gruppa. Dersom hensikta er å forstå eit emne eller åtferd, bør gruppa vera på få personar. Eit komplekst tema og deltakarar med gode kunnskapar om emnet, gjer også at du ikkje bør ha så mange deltakarar. Vil du stilla mange spørsmål, treng du færre personar enn om du har få spørsmål.

I mi forskning gjennomførte eg tre fokusgruppeintervju. Utvalet mitt var strategisk då eg valde ut tre leiargrupper på grunnlag av leiarfokus i problemstillinga. Leiargruppene var frå tre skular. Skulane hadde ulikt elevtal, og både barneskular og ungdomsskular var representerte. Sidan eg er leiar sjølv, visste eg kor eg kunne finna utvalet mitt, og at dei forhåpentlegvis ville ha noko å fortelja som kunne bidra til å belysa problemstillinga. Alle deltakarane er leiarar med høgare utdanning, og internt i leiargruppene kjende dei kvarandre. Slik sett låg det til rette for at me kunne oppnå rike data med dette utvalet. Leiargruppene i mitt utval varierte frå 3-5 deltakarar, altså relativt få i fokusgruppesamanheng. Men sidan dette var mine første intervju, tenkte eg det var hensiktsmessig at gruppene ikkje var for store.

### 3.2.3 Intervjuguide

Før me går i gang med intervju, treng me eit manuskript. Kvale og Brinkmann (2015) definerer ein intervjuguide som eit manuskript som strukturerer intervjuet, meir eller mindre stramt. Intervjuguiden kan anten innehalda berre nokre tema som skal dekkast, eller han kan innehalda ei detaljert rekkefølge av nøye gjennomtenkte spørsmål. Krueger og Casey (2015) viser til at det er to ulike strategiar for korleis moderator utarbeider ein intervjuguide, anten som emneguide eller som spørsmålsguide. Emneguiden er ei liste over emna ein skal igjennom i intervjuet, og denne inneheld ord og fraser som skal minna moderator om emnet. Spørsmålsguiden består av alle spørsmåla i heile setningar. Kvale og Brinkmann (2015) meiner at intervju spørsmåla må vera uttrykte i intervju personen sitt daglegspråk, medan emneguiden gjerne kan vera forskings spørsmåla, og at desse kan vera formulerte i eit meir teoretisk språk. Dei tilrår å utarbeida begge desse intervjuguidane før eit intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Malterud (2012) minner om at me ikkje må møte deltakarane i intervjuet med blanke ark, utan å ha tenkt igjennom samtalen, men ho meiner me ikkje må leggja for stor grad av regi på førehand. Ho meiner fem til åtte hovudspørsmål er nok, med nokre få oppfølgingsspørsmål, og ho minner om at intervjuguiden ikkje må bli ei tvangstrøye. Og ein intervjuguide må leggjast opp slik at det er rom for små pausar mellom dei ulike tema, slik at ein får tid til å tenkja på om ein vil gå vidare til nytt tema, eller vil utdjupa meir (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).

Krueger og Casey (2015) seier at ein god spørsmålsguide begynner med spørsmål som er lette for alle i gruppa å svara på. Guiden er lagt opp slik at ein lett glir frå eit spørsmål til det neste. Ein startar med generelle spørsmål, og snevrar inn til meir spesifikke og viktige spørsmål etter kvart, og guiden er lagt opp slik at ein held tida som er avsett. Det er viktig at me formulerer spørsmål som opnar for intervju personane sine fortellingar og synspunkt, og unngår leiande spørsmål (Thagaard, 2013; Malterud, 2012). Opne spørsmål oppmuntrar intervju personen til å fortelja (Thagaard, 2013; Krueger & Casey, 2015). Døme på opne spørsmål kan vera: Kva synest du? Kva gjorde du? Kor fekk du informasjonen ifrå? Kva meiner du? (Krueger & Casey, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). Konkrete forteljingar om kva som faktisk hende, er data som best eignar seg for analyse. Ein kombinasjon av generelle spørsmål og spørsmål knytt til konkrete hendingar er å tilrå. På denne måten kan ein få fram intervju personen sine vurderingar og meiningar i lys av personen sine konkrete erfaringar, og det er lettare for intervju personen å fortelja (Malterud, 2012; Thagaard, 2013). Me bør unngå kvifor-spørsmål og abstrakte spørsmål, hevdar Thagaard vidare.

Intervjuguiden min blei utarbeidd med bakgrunn i problemstillinga: «Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon? Leiinga si rolle i dette arbeidet». Det blei ein relativt strukturert intervjuguide (vedlegg 4), då eg ikkje hadde erfaring frå intervju tidlegare, og guiden derfor kunne vera ei støtte slik at eg heldt meg til spørsmåla som kunne belysa problemstillinga. Eg prøvde likevel å opna opp for nye innspel eller interessante problemstillingar som kom fram.

Eg starta med nokre enkle bakgrunnsspørsmål, før eg gjekk inn på fire tema:

Aggresjonsomgrepet, handtering av aggresjon frå eit leiarperspektiv, det autoritative perspektivet og systemarbeid. Kvart tema hadde om lag fire spørsmål, leiartemaet nokre fleire spørsmål. Det var flest korleis-spørsmål. Eg hadde problemstillinga som utgangspunkt for utarbeiding av spørsmåla, i tillegg til teorien som eg presenterte i teoridelen.

### **3.3 Analyse**

Hensikta med studien er vår «guiding star» seier Krueger og Casey (2015). Med dette meiner dei at me under heile forskingsprosessen må ha problemstillinga og hensikta med studien med oss. Hensikta hjelper oss å setja rammeverket for analysen. Ein fokusgruppetanalyse startar ved første fokusgruppe, og datainnsamling og analyse skjer parallelt, understrekar dei. Thagaard (2013) viser også til at den kvalitative forskingsprosessen er prega av flytande overgangar mellom innsamling og analyse. Men ein fokusgruppetanalyse har nokre grunnleggjande skilnader frå analyse av andre former for kvalitative data (Krueger & Casey, 2015). Dei understrekar at under eit fokusgruppeintervju er samtalen sentral, og deltakarane kan organisera tankane sine, endra meining og revidera det dei har sagt etter innspel frå andre, og ein kan derfor få fram meir reflekterte utsegn. Dei tilrår vidare «debriefing» etter at intervjuet er over. Dette kan gjerast ved at moderator snakkar inn tankar på ein opptakar, eller noterer ned nøkkelpunkt frå samtalen. Og ein bør organisera data med ein gong, ved å ta back-up av opptaket av intervjuet. Ein må også ta stilling til om ein vil transkribera heile intervjuet, eller utvalde deler av det. Deretter startar ein kodeprosessen. Koding inneber å plassera likande merkelappar på linkande hendingar, eller å sortera kommentarar i liknande kategoriar. Til dette kan ein nytta dataprogram som Nvivo (ibid). Malterud (2012) viser til at det mest vanlege i analyse av fokusgruppeintervju er å nytta tematisk analyse der «Hendingar eller erfaringar som hjelper deg å gi svar på problemstillinga» er analyseeininga. Ein identifiserer då meiningsberande einingar frå alle gruppene, og vurderer likskapar og

ulikskapar, på tvers av gruppene. Det er viktig at ein konsentrerer seg om meiningsberande einingar som formidlar varierte og konkrete historier, og legg mindre vekt på uforpliktande tekstelement. Målet er å samanfatta deltakarane sine forteljingar på ein måte som kan leia til nye skildringar av dei fenomena som fokusgruppediskusjonane skal belysa. Teorien spelar altså ei avgrensa rolle for korleis ein utviklar kategoriane, seier ho.

Miles, Huberman & Saldaña (2014) skildrar fenomenet kondensering, som omhandlar det å omforma eit omfattande empirisk materiale til tekst. Kondensering er ein sentral del av analysen og samanfattar empirien i ei meir konsentrert form. Denne prosessen gjer data sterkare og fører til at du tolkar kontinuerleg i arbeidet med data.

I mitt prosjekt nytta eg bandopptakar under alle tre intervju. Eg noterte ned ei lita «debriefing» for meg sjølv etter kvart intervju, der eg gjorde meg opp nokre meiningar om nøkkelfunn, knytt opp mot problemstillinga og tema for spørsmåla.

Eg transkriberte som sagt intervju, og nytta dataprogrammet Nvivo 11 til dette. Kodinga blei derfor også gjennomført i Nvivo ved at eg laga noder baserte på tema og spørsmål i intervjuguiden.

Kondenseringa dreidde seg også om å trekka ut aktuelle sitat frå intervju, relatert til dei ulike faktorane i intervjuguiden. Deretter blei sitata kondenserte til tekst, i den forstand at eg fann hovudtendensane og eventuelle avvik som var interessante. Også eventuelt nye tankar og idear som ikkje var fanga opp av intervjuguiden sitt innhald, blei presenterte.

Strukturen i oppgåva mi kan også ha påverka analysen. Eg hadde fokus på hensikta med studien gjennom heile oppgåva. I teoridelen tok eg med teori som kunne gi svar på problemstillinga, og kunnskapen eg tileigna meg ved skriving av teorikapittelet, blei tatt med vidare gjennom heile oppgåva. I metoddelen skildra eg kvifor fokusgruppeintervju eigna seg for mi forskingsoppgåve. I resultatdelen blei det tatt med funn eg meinte belyste problemstillinga mi, og dette blei i kapittelet etterpå, drøfta opp mot teorien, før eg til slutt konkluderte med nokre sentrale funn.

### **3.4 Etiske vurderingar**

Etiske problemstillingar pregar alle sju fasane i intervjuundersøkinga, og ein bør derfor ta omsyn til moglege etiske problem heilt frå byrjinga av prosjektet til sluttproduktet føreligg (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2012) viser til at Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) skildrar særskilde etiske reglar som gjeld for studiar der ein behandlar personopplysningar. Forskningsprosjekt der ein må behandla personopplysningar, fell inn under personopplysningslova frå 2001. Dette inneber at prosjekt som blir gjennomført ved universitet, høgskular og andre forskingsinstitusjonar, er meldepliktige til Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Det er utarbeida etiske retningslinjer for forskning, som informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta i forskningsprosjekt (Thagaard, 2012). Mitt prosjekt er meldepliktig til Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Sjå vedlegg for meldepliktskjema (vedlegg 1).

#### **3.4.1 Informert samtykke**

Informert samtykke betyr at deltakarane blir informerte om undersøkinga sitt overordna formål, og om hovudtrekka i designen. Det inneber også at ein sikrar seg at dei involverte deltar frivillig, og informerer dei om retten til å trekkja seg frå undersøkinga når som helst. Ein må seia noko om truverd, kven som vil få tilgang til intervjuet, og forskaren sin rett til å offentleggjera intervjuet eller delar av det. Dette kan gjerast både før og etter intervjuet, og skriftleg (Kvale og Brinkmann, 2015).

Sjå vedlegg for informert samtykkeskjema for mitt prosjekt (vedlegg 3). Eg ringte først rektor ved kvar skule. Så sende eg mail med førespurnad, der informasjonsskriv blei vedlagt (vedlegg 2). Før intervjuet starta, minna eg om innhaldet i informasjonsskrivet. Eg bad dei skriva under samtykkeskjema.

#### **3.4.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet inneber at private data som kan identifisera deltakarane, ikkje blir avslørt. Dersom ein vil offentleggjera informasjon som kan vera til å kjenna att for andre, bør deltakarane samtykka til dette (Kvale & Brinkmann, 2015). Omsynet til å beskytta

deltakarane sitt privatliv inneber at me må bruka pseudonym eller kodenummer når me transkriberer intervju, for å sikra anonymiteten. Deltakarane sine namn eller andre identifiserbare opplysningar, må heller ikkje lagrast på forskaren sin datamaskin (Thagaard, 2012).

Det er viktig å minna fokusgruppa på gjensidig teieplikt i gruppa. Det som blir fortalt i fokusgruppa, skal ikkje forteljast vidare til folk som ikkje var tilstade (Malterud, 2012).

Intervjuguiden min inneheldt ikkje spørsmål som kravde at deltakarane måtte gi personlege opplysningar som kunne identifisera dei. Det var berre rettleiar og eg som hadde tilgang til materialet, og når prosjektet var slutt, blei alt materiale sletta. I tillegg blei deltakarane anonymiserte forskingsrapporten, slik at lesarar ikkje skal kunna kjenna att personane eller skulane. Før fokusgruppeintervju starta, minna eg om teieplikta.

### **3.4.3 Konsekvensar av å delta**

Thagaard (2013) understrekar at forskaren må tenkja igjennom kva konsekvensar intervjuet kan ha for deltakarane. Det etiske ansvaret til forskaren inneber at han skal beskytta deltakaren sin integritet ved å søkja å unngå at forskinga fører til negative konsekvensar for dei som deltek. Forskaren må vurdere korleis deltakarane kan beskyttast mot skade eller andre uheldige verknader av å vera med i prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at forskaren ikkje berre har ansvar for å reflektera over moglege konsekvensar for den som deltek, men også for gruppa han representerer. Det er viktig å ha kjennskap til feltet ein undersøker, og vera klar over at det er skilnad på tale og skrift. Forskaren må ha i minne at det kan vera sårande å få presentert intervjuet ordrett i ettertid (ibid). Det å sjå eigne utsegn som forskaren har utvikla i ein analytisk samanheng, kan verka provoserande (Thagaard, 2013).

Malterud (2012) understrekar at det er moderator sitt ansvar å sørgja for at deltakarane ikkje kjenner seg pressa til å seia meir enn dei ønskjer. Så langt det lar seg gjera, skal moderator passa på at ikkje deltakarane blir skuva over i posisjonar der dei ikkje kjenner seg heime. Dersom det oppstår konflikter i gruppa, er det moderator sitt ansvar å finna løysingar med omsyn til respekt og verdigheit til fokusgruppedeltakarane.



### 3.4.4 Validitet

Kvale (2005) seier validitet har å gjera med i kva grad ein metode undersøker det den har meint å undersøka. Thagaard (2013) knyter validitet til tolking av data. Validitet handlar om gyldigheita av dei tolkingane forskaren kjem fram til, og kan også knytast til at tolkingar frå ulike studiar kan stadfesta kvarandre (ibid).

Lund (2005) skildrar fire typar validitet: Resultatvaliditet, indre validitet, omgrepsvaliditet og ytre validitet. Resultatvaliditeten handlar om at resultata av undersøkinga byggjer på systematikk i prosessen, og ikkje er funne tilfeldig. I tillegg må undersøkinga ha eit visst omfang. Kleven (2007) hevdar at validiteten er avhengig av kva type slutningar som er tatt, ikkje kva type data som er brukt som grunnlag for slutningane. Krueger og Casey (2015) poengterer også at det er prosedyrane gjennom heile forskingsprosessen som bestemmer validiteten. Har ein nytta prosedyrar som gir truverdige resultat? Er resultata ein nøyaktig refleksjon over kva deltakarane følte og tenkte om emnet? For å sikra seg validitet foreslår dei blant anna desse tiltaka: At ein pilottestar spørsmåla for å sikra at dei er forståelege, at moderator klarer å skapa eit klima med fri og open deling under intervjuet, at ein lyttar til deltakarane og skjekkar ut om dei forstår, og at analyseprosessen er systematisk. I min studie opplevde eg som sagt ein god tone i intervjusituasjonane. Deltakarane var trygge og stilte gjerne spørsmål viss det var noko som var uklart. Eg heldt meg stort sett til intervjuguiden, slik at resultata ikkje skulle bli tilfeldige. Det var 12 deltakarar i prosjektet, og omfanget av transkribert tekst blei stort, heile 71 sider. Ved å nytta Nvivo, sikra eg også systematikk i analyseprosessen.

Indre validitet hos Lund (2005) dreier seg om i kva grad ein kan trekkja kausale slutningar i det ein har undersøkt. For å sikra indre validitet, må ein stilla spørsmål til deltakarane om årsaksforhold. Det gjorde eg ikkje i intervju mine, og det er derfor ikkje data i denne studien som gir indre validitet.

Ei undersøking har omgrepsvaliditet dersom det er samsvar mellom omgrepa som er nytta, og dei operasjonaliserte faktorane som representerer omgrepa. Dersom du nyttar omgrep frå internasjonal forskning gjennom heile prosessen, også i intervjusituasjonen, vil du kunna oppnå ein relativt god omgrepsvaliditet (ibid). Malterud (2012) knyter validitet til «kva det er sant om». Ho nyttar omgrepet intern validitet, som hos Kvale (1996). Det er viktig at moderator og deltakar ikkje snakkar forbi kvarandre, men nyttar oppklarande spørsmål undervegs, for å få fram dei ulike meiningane og erfaringane til deltakarane. Det er dei mange stemmane i

fokusgruppeintervjuet som er den viktigaste kapitalen i denne type forskning, minner ho om. Å identifisera variasjonar over temaet, styrker validiteten, meir enn å prøva og oppnå konsensus (Malterud, 2012).

For å vera sikker på at deltakarane hadde same forståing av aggresjon, hadde eg med meg eit A4-ark der eg hadde definert proaktiv og reaktiv aggresjon. Arket blei delt ut og gjennomgått, etter at eg hadde stilt spørsmålet om kva dei la i omgrepet aggresjon. Dette blei gjort for å sikra at deltakarane og eg la det same i omgrepa. Som nemnt, valde eg å gjera det same med «det autoritative perspektivet» etter første intervju. Eg nytta også omgrep henta frå internasjonal forskning.

Ytre validitet hos Lund (2005) handlar om i kva grad funna kan generaliserast. Generalisering er oftast knytt til kvantitativ forskning, og til å finna allmenngyldige reglar. I kvalitativ metode vil ein ikkje kunna skapa slike reglar og lovar, men heller sjå på kva område kunnskapen kan vera gyldig i (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2002). Kvale og Brinkmann (2015) nyttar omgrepet «analytisk generalisering». Dette er ei grunngeven vurdering av i kva grad funna frå ein intervjustudie kan brukast som rettleiing for kva som kan koma til å skje i ein annan situasjon. Dei skil mellom forskarbasert og lesarbasert analytisk vurdering. Forskaren gir rikholdige og spesifikke skildringar og argumenterer for generalisering av funna sine. Lesaren vurderer om resultata kan generaliserast til ein ny situasjon, etter å ha lesa forskaren si grundige skildring av intervjuundersøkinga.

Når det gjeld kvalitativ forskingsmetode generelt, nyttar Thagaard (2013) omgrepet «overførbarheit» dersom forståinga forskaren utviklar i eit prosjekt, kan vera relevant i andre situasjonar. Ho viser til at ei viktig målsetting i teoretiske studiar, er at tolkinga skal ha relevans utover det enkelte prosjektet. Forskar må argumentera for denne relevansen, men «overførbarheit» kan også knytast til at lesar kjenner seg att i fenomen som er studerte, og overfører tolkingane til sitt miljø (ibid).

Krueger og Casey (2015) meiner at resultata frå eit fokusgruppeintervju ikkje er meint å generalisera, og at me derfor må vera forsiktige med å lova generalisering. Målet med ein fokusgruppestudie er å gå i djupna på emnet, og ein nyttar mykje tid saman med få personar. Ein treng større breidde og utval for å generalisera resultata i tradisjonell forstand, og dei foreslår å nytta omgrepet transferability, eller overføringsverdi. Dersom resultata har overføringsverdi, vil ein person nytta resultata overført til liknande omgjevnader. Ved å sjekka ut metodane, prosedyrane og deltakarane i ein fokusgruppestudie, kan dei som les

rapporten, vurderer om resultatene passer inn i situasjonen de selv er i (ibid). Det er altså mottaker, ikke forsker, som bestemmer om resultatene kan nyttast i deira tilfelle (Lincoln & Guba, 1989).

Malterud (2012) nyttar omgrepet ekstern validitet kring spørsmålet om i kva grad funna kan overførast. Ho understrekar at det er konteksten som er avgjerande. Kan funna våre gjera seg gjeldande utover den konteksten der me har kartlagt dei? Ho viser til at prosessen er viktig, og minner om at både ei presis problemstilling, relevant utval, og ein grundig teoretisk diskusjon av funna, kan styrka overføringsverdien. Men det som betyr mest for om funna kan overførast, er kombinasjonen av «a-ha-effekt» og atkjenning. Dersom lesaren får ny innsikt av å lesa resultat og konklusjon, og i tillegg oppfattar konteksten som liknande den ho lever i, vil ho raskt tenka at resultatene også vil gjelda for hennar verkelegheit.

Det kan vera feilkjelder i eit forskingsprosjekt. Krueger & Casey (2015) meiner at ingen forskingsmetode er perfekt, og at situasjonane avgjer om resultatene er til å stola på. Korleis metodane blir nytta, ekspertisen til forskaren og miljøet der forskinga er utført, vil vera avgjerande for resultatet. Dei meiner det kan vera nyttig å lytta til kritikarane av fokusgruppeintervju. Det er hevda at ein kan få fram banale og overflatiske svar, eller svar som deltakar diktar opp fordi han ikkje veit kva han skal svara. Dette opplevde eg ikkje i mine intervju. Det verka som om deltakarane forstod og reflekterte i lag over svare dei gav. At dominerande personar kan påverka resultatene, nemnde eg også under avsnittet om moderator si rolle. Dette var eg under intervjuet særleg observant på, då eg tenkte at rektor kanskje kunne ha denne rolla. Eg følte ikkje dette under intervjuet. Det verka som om alle kom til ordet med sine tankar og erfaringar. Deltakarane kan framstilla seg som meir reflekterte, omtenkseme og rasjonelle enn dei er i praksis (Krueger & Casey, 2015). Dette skal ein vera klar over som forsker, men det er ikkje lett å etterprøva svare dei gir, særleg når ein som forsker ikkje kjenner deltakarane.

Sidan dette var dei første fokusgruppeintervju mine, kan både intervjuguide og sjølve intervjuet innehalda moment som kan ha påverka resultatet. Måten spørsmåla blei stilte på, og korleis eg var som moderator, kan ha påverka resultatene. Registreringa av data, frå tale til skrift, kan også vera ei feilkjelde. Men sidan eg hadde alle intervjuet på bandopptakar, kunne eg gå tilbake og sjekka ut kva deltakarane hadde sagt. Likevel kan det liggja ei feilkjelde i tolking av data. Sjølv om eg nytta dataprogram i analysen, tok eg val gjennom heile prosessen som resultatene kan vera påverka av. Ved kondensering av data, valde eg ut kva tekst eg ville ha

med vidare, som til dømes kva sitat eg valde å nytta i resultatdelen. Validitet kan som sagt koma an på kva type slutningar som er tatt, ikkje på kva type data som er brukt (Kleven, 2007). Eg prøvde meg ikkje på komparative funn. Til det er utvalet på tre fokusgrupper for lite, og skulane er for ulike i storleik, samt at aldersgruppa på elevane spriker stort.

Oppsummert meiner eg at studien min har god validitet. Heile forskingsprosessen blei utført systematisk, og empirien blei relativt stor. Internasjonale omgrep blei nytta. Eg tenkjer også at funna mine kan overførast til liknande situasjonar på andre skular. Dersom lesar jobbar i skulen, trur eg han eller ho vil kjenna seg att i utfordringane som blir presenterte i studien.

## 4.0 Resultat

Resultatdelen vil ha same struktur som intervjuguiden. Teksten blir delt inn i fire avsnitt: Omgrepet aggresjon, handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv, det autoritative perspektivet og systemarbeid. Eg vil innanfor kvart tema visa kva spørsmål deltakarane fekk, og utifrå svara trekkja fram hovudtendensar og eventuelle avvik. Samanfatinga mi er tatt frå alle sitata til dei 12 deltakarane, men eg har valt ut to sitat frå kvart spørsmål som kan eksemplifisera hovudtendensar frå alle svara, eller eventuelt sentrale avvik. Dette blir ei kondensering av alle sitata vidare til tekst (jfr. Miles, Huberman, Silaña, 2014).

Eg har her valt å ta for meg resultatata, før eg i eigen drøftingsdel vil drøfta resultatata opp mot teori.

### 4.1 Aggresjonsomgrepet

Innhaldet i dette avsnittet handlar om kva kunnskap leiarane hadde om omgrepet aggresjon, og kva dei visste om distinksjonen mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Det handlar også om kva leiarane meinte personalet visste om omgrepa, og kor personalet i tilfelle hadde tileigna seg denne kunnskapen.

#### 4.1.1 Definisjon av aggresjon

Spørsmål 1: Kva legg du i omgrepet aggresjon?

*Deltakar 1: «Eg tenker og at aggresjon kjem utifrå ein eller annan handling eller frustrasjon, at det utspeiler seg til aggresjon på bakgrunn av noko».*

*Deltakar 2: «Så kjem vel det med mobbing, det å koma med negative kommentarar om andre, er vel og ein form for aggresjon. både verbalt, og så kjem den fysiske mobbinga, men det å heile vegen le når nokon seier feil, eller kommentera, det er ein form for aggresjon. og som i alle fall dei som mottar, opplever som veldig negativt».*

Det viste seg at deltakarane definerte aggresjon som meir i retning av den reaktive aggresjonen. Det var berre ein av deltakarane som i tillegg hadde ei proaktiv forståing av aggresjon, og som knytte slik aggresjon til mobbeomgrepet.

Alle såg på aggresjon som konsekvens av ei handling eller ein frustrasjon. Nokon snakka også om at elevane er fulle av stress, og at aggresjon kan vera måten dei løyser stresset på. Deltakarane tenkte at aggresjon gir seg utfall i negative handlingar, mot medelevar eller vaksne rundt dei. Ein lærar poengterte at me ikkje må definera aggresjon som ein eigenskap, då han meiner elevar ikkje må definerast som aggressive, men heller ha fokus på at eleven gjer ei aggressiv handling som følgje av noko.

Ein annan deltakar viste derimot til at nokre elevar rett og slett er aggressive og sinte, og at dette kan vera eit uttrykk for temperamentet deira. Ho fortalde om elevar som gir uttrykk for aggresjon, sjølv om ikkje medelevar eller lærarar er årsaka til aggresjonen der og då.

Spørsmål 2: Kva skil reaktiv og proaktiv aggresjon?

*Deltakar 1: «Det er jo den proaktive som er den farlege. Den foregår kanskje meir over tid, og i det skjulte, og tar kanskje lenger tid å avdekka».*

*Deltakar 2: «Men eg kjenner nok på at eg er mest på den der reaktive, eg må på ein måte konsentrera meg for å forstå, for å bruka ordet aggresjon når det er knytt til mobbing».*

Svært få deltakarar hadde tenkt på mobbing som aggresjon, i første omgang. For å vera heilt sikker på at me gjennom intervjuet ville leggja det same i omgrepa, presenterte eg eit A4-ark der eg skilde mellom proaktiv og reaktiv aggresjon (vedlegg 5). Deltakarane var ikkje vane med å nytta omgrepet «proaktiv aggresjon», men dei kjende til innhaldet i omgrepet. Etter at

me hadde snakka litt om omgrepa på A4-arket, kom dei fram med nokre oppklarande sitat kring proaktiv aggresjon, men ei uttrykte at ho verkeleg måtte konsentrera seg for å forstå og bruka omgrepet aggresjon om mobbing. Ho kjende at den reaktive aggresjonen er den ho knyter til aggresjon.

#### 4.1.2 Kunnskap om proaktiv og reaktiv aggresjon i personalet

Spørsmål 3: Kva veit personalet om proaktiv og reaktiv aggresjon?

*Deltakar 1: «....viss du hadde spurt kva reaktiv aggresjon er, trur eg flesteparten hadde svart: - Kva er det for noko?- Eg veit ikkje heilt kva det er for noko.*

*Men eg trur nok dei eigentleg veit om typane for aggresjon, men dei veit ikkje akkurat om det blir kalla det eller det».*

*Deltakar 2: «Eg trur ikkje det er framandomgrep. Men det er jo ikkje sånn at... me flaggar det ikkje....»*

Leiargruppene var ganske samde i at omgrepa ikkje blir brukte i det daglege. Omgrepa proaktiv og reaktiv aggresjon er ikkje nytta i skulekvardagen , og inngår ikkje i ein felles språkbruk i skulane. Fleire deltakarar meinte at omgrepa er heilt ukjende, andre hevda at personalet kjenner til orda, sjølv om dei ikkje bruker dei. Nokre trudde også at medarbeidarane kjenner til dei ulike typane for aggresjon, sjølv om dei ikkje nyttar omgrepa. Det ser altså ut til å vera sprik i forståinga.

Spørsmål 4: Kor har personalet i tilfelle lært om omgrepa?

*Deltakar 1: «Me følgjer eit antimobbeprogram. Og når det blei innført, brukte ein ganske tydeleg omgrepa proaktiv, i alle fall i forhold til det med mobbing».*

*Deltakar 2: «Det er omgrep dei har høyrte ein del om. Me har hatt ein her som var veldig opptatt av dette for eit par år sidan, som og hadde nokre innlegg for personalet. Men det er klart når du ikkje brukar det, og jobbar bevisst med det.....men dei har høyrte ein del om det».*

På oppfølgingsspørsmål om kor personalet i tilfelle har lært om omgrepa proaktiv og reaktiv aggresjon, gav eit par av rektorane uttrykk for at dei trudde personalet kjende til omgrepa. Rektorane meinte dei sjølve hadde hatt fokus på orda i fellessamlingar når mobbeplan blei gjennomgått. Men dei fekk lita støtte for dette synet frå resten av leiargruppa si, som poengterte at omgrepa ikkje blir nytta, sjølv om innhaldet blir formidla. Ein skule la vekt på at alle spesialpedagogane kjenner til aggresjonsomgrepa gjennom utdanninga si. Dette kom også fram frå ein annan deltakar, som viste til at på deira skule blei aggresjon snakka om for nokre år sidan, i samband med at ein i personalet tok etterutdanning i spesialpedagogikk. Men ho understreka at sidan dei som skule ikkje har brukt omgrepa aktivt, er dei ikkje blitt ein del av ein felles ordbruk på skulen. Nye medarbeidarar som har kome til, har ikkje kjennskap til omgrepa.

## 4.2 Handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv

Dette avsnittet handlar om korleis leiinga meinte dei handterte aggresjon i elevgruppa. Både førebygging, støtte til personalet og korleis dei i leiargruppa og på skulen jobba med saker prega av aggresjon, er belyst. Avsnittet handlar også om kva dei som leiarar opplevde som det mest kompliserte i saker prega av aggresjon, og korleis dei som leiarar såg for seg å auka det kollektivet fokuset i organisasjonen.

### 4.2.1 Førebygging av aggresjon

Spørsmål 1: Korleis jobbar leiinga med førebygging av aggresjon hos elevane?

*Deltakar 1: «For nokre av desse elevane påverkar jo i stor grad heile organisasjonen, både inne i bygga og ute i friminutta, sånn at du må løfta det litt opp...»*

*Deltakar 2: «Viss ein hadde vore endå flinkare til at når det begynner å bli litt sånn negativt prat i personalet om ein elev....at ein snakkar om det. For det du seier, det blir fort til handling. Det blir fort at eleven merkar, og blir var på, at dei vaksne rundt meg, eigentleg ikkje liker meg”.*

Leiarane viste at dei har fokus på å førebygga aggresjon. Det var den reaktive aggresjonen dei hadde mest fokus på når dei svarte på dette spørsmålet. Rektorane kopla raskt inn foreldra, for

å prøva og finna ut kvifor eleven viser aggresjon, og samarbeidsmøte mellom fleire hjelpeinstansar og føresette blei ofte etablert.

Rektorane nemnde kompetanseheving i personalet som sentralt, og prøvde å leggja til rette for dette, anten ved å arrangera fellessamlingar der diagnosar kunne vera tema, eller ved å kopla inn instansar som kunne rettleia personalet.

Leiarane var også bevisste kven i personalet dei sette til å jobba med elevar som viser aggresjonsproblematikk, og det å vera tydeleg, bestemt, engasjert og lojal mot det som er bestemt, er sentralt. I tillegg må ein kunna skapa forutsigbarheit og struktur, og ha god relasjonskompetanse. I dei tyngste elevsakene, er det nødvendig med både erfaring og kompetanse, meinte leiarane.

Vaktordninga er eit svært viktig tiltak frå leiinga si side, til å førebyggja aggresjon. Ein leiar undra seg over at fleire i personalet ser på oppgåva som eit ork, og ikkje forstår at det å vera i miljøet og prata med elevane, verkar førebyggjande på aggresjon, både den proaktive og den reaktive. Leiarane var samde i at dei i større grad må minna personalet på kvifor ein har ei vaktordning.

Ei anna utfordring er negativt snakk i personalgruppa om elevar som utfordrar. Ein leiar åtvvara mot dette, og påpeika at elevane fort kan merka at lærarane ikkje liker dei.

#### **4.2.2 Proaktiv aggresjon**

Spørsmål 2: Korleis jobbar de på skulen og i leiinga med saker som er prega av proaktiv aggresjon?

*Deltakar 1: «Me har jo retningsliner i antimobbeprogrammet som me skal følgja. Men først trur eg, at viss det er lærarane som varslar, så snakkar dei nok litt i lag på trinna. Og så kjem dei og varslar, som regel meg som rektor, eller ein av sosiallærarane».*

*Deltakar 2: «Så me starta skjult overvaking. Og me sat oss til og kikka utan at nokon av dei involverte visste, kvart einaste friminutt sat me og observerte: Kva er det som foregår i samspelet mellom han og andre? Me gjorde dette i kvart einaste friminutt i 2 veker».*



Alle skulane har ein mobbeplan, som dei følgjer ved proaktiv aggresjon. Å handla straks ved mistanke eller melding om mobbing, er sentralt. Leiargruppene blei som oftast involverte i mobbesaker. Den eine rektoren trakk fram kor arbeidskrevjande det er å følgja opp tiltak, men skal du lykkast med å stoppa mobbing, må du følgja opp over tid, understreka ho. I alvorlege saker, involverer rektor seg, og går ofte sjølv inn med konkrete tiltak, som til dømes samtalar med både involverte elevar og føresette. Ein rektor hevda ho har betre tid til å følgja opp sakene, enn lærarane. Ein leiar viste til ei sak, der ho og kontaktlærar hadde delt på å driva «skjult overvaking», som ho kalla det. Dette innebar at det alltid sat ein vaksen og observerte ein konkret elev i friminutta i to veker, for å observera og eventuelt avdekkja mistanke om mobbing.

Leiargruppene syntest generelt at det er viktig å skriva enkeltvedtak (intervjua er tatt før nytt regelverk 1. august 2017 som krev aktivitetsplan). For å skriva enkeltvedtak, må skulen inn og observera og kartleggja om saka er ei mobbesak. Det må setjast inn tiltak, og desse må evaluerast. Dette gjer at ein må arbeida mykje meir bevisst kring mobbesaker, og blir utfordra på skriftleggjing av prosessen, noko ein leiar hevda både får fram alvoret i mobbeproblematikken, men også synleggjer mobbinga meir. Ein skule påpeika derimot at dei ikkje er flinke nok til å evaluera tiltaka, og at dette blir ei utfordring viss det dukkar opp ny mobbesak på same elev. Ved mangel på evaluering, er det vanskeleg å vita om tiltaka har verka eller ikkje.

I ei av leiargruppene blei det diskutert kor unge elevane er når handlingane deira kan kallast proaktiv aggresjon. Leiar og rektor gav noko ulike svar. Rektoren var ikkje usamd i at dei yngste elevane kan vera mobbarar, men ho har vanskar med å skriftleggjera dette i eit enkeltvedtak. Ho synest det ligg langt inne å kalla ein 7-åring ein proaktiv mobbar. Leiaren, som jobba som teamleiar for dei yngste trinna, meinte ho tydeleg ser at elevar kan vera mobbarar, før dei begynner på skulen.

### **4.2.3 Reaktiv aggresjon**

Spørsmål 3: Korleis jobbar de på skulen og i leiinga med saker som er prega av reaktiv aggresjon?

*Deltakar 1: «Nokre elevar opplever frustrasjon som me kan klara å møta dei på, viss dei får informasjon og blir gjort klar til det som skal skje - alltid leva i forkant. Då kan du på ein måte møta dei, så dei slepp å bli sinte og få denne reaktiv aggresjonen. Fordi me har møtt eit*

*behov som dei har...med kontroll».*

*Deltakar 2: «Eg hugsar ikkje heilt korleis den er den der: Ikkje sjå på meg som eit vanskeleg barn, men sjå heller på meg som ein som har det vanskeleg. Viss du klarer å snu den, eller ha den heile tida...».*

Å vera i forkant og skapa ein forutsigbar kvardag for desse elevane blei nemnt som sentralt, i tillegg til å vera konsekvente og tydelege. Ein skule kom med konkrete døme på at dei lagar tiltaksplanar for elevane, der det kjem tydeleg fram kva som er forventa av eleven for at han skal kunna vera inne i klassen, og kva som er belønning og eventuelt konsekvens dersom han ikkje klarer å gjennomføra tiltaka.

Det å snakka saman som kollegium om elevar som utfordrar, og om korleis ein skal handtera åtferda deira, er viktig, slik at alle i personalet blir i stand til å møta elevane på ein god måte. Eigenskapar hos personalet som relasjonskompetanse og engasjement blei nemnt som sentralt også i samband med reaktiv aggresjon. Fokuset på at elevane ikkje er vanskelege, men har vanskar, er eit viktig prinsipp, men opplevast ikkje lett å gjennomføra, hevda ein leiar.

Leiarane poengterte også kor viktig skule-heim-samarbeidet er, og kom med konkrete døme på at enkeltlærarar som strevar med ein konkret elev, må få møta foreldra. Foreldra blei av fleire deltakarar trekte fram som ein ressurs det er viktig å lytta til. Føresette blir på alle skulane informerte, og kalla inn til møte med rektor, dersom det har vore alvorleg utagering.

Av utfordringar blei det trekt fram at personalet ofte gløymer å stilla spørsmål ved årsaker til aggresjonen, eller har manglande kunnskap om aggresjonsproblematikk. Ein rektor viste til at prestasjonsangst låg bak mykje av aggresjonen som 1. klassing hos dei hadde vist, og at spesifikke språkvanskar ofte gir seg utslag i utfordrande åtferd.

#### **4.2.4 Leiinga som støtte**

Spørsmål 4: Korleis kan leiinga vera ei støtte for personalet i handtering av aggresjon?

*Deltakar 1: «Det kan jo vera at lærarane ringer til oss på kontoret, altså viss det er sånn skikkeleg utagering, at dei treng hjelp».*

*Deltakar 2: «Nå trur eg me gjorde det lure med at læraren fekk vera med på det møtet med mor».*

Deltakarane var samde om at det er ressurskrevjande og vanskeleg å følgja opp aggressive handlingar, og alle skulane søker hjelp av hjelpeinstansar ved alvorlege tilfelle, og heimane blir alltid involverte. Rektor og leiargruppene er ei god støtte ved reaktiv aggresjon, og dei meinte at om eg spurde personalet, ville det ha same oppfatning. Det er felles for alle skulane, at ved fysisk utagering, blir rektor og føresette alltid informerte og involverte. Lærarane har høve til å ringa kontoret frå klasserommet, eller dei kan senda elevar etter hjelp hos leiarane eller hos kollegaer, dersom det oppstår utagering.

Ein rektor fortalde at ho involverer seg mest når foreldre tek kontakt, ein annan rektor gav uttrykk for at ho verkeleg har engasjert seg i dei tyngste elevane. At leiinga legg til rette for at føresette får bidra med kunnskap om sitt barn, og at alle involverte på skulen får denne kunnskapen, er sentralt.

Utfordringar er at det er tidkrevjande, og at ein i periodar når det går godt, gløymer av gode rutinar, som til dømes å leggja til rette for debriefing i personalet. Ei av leiargruppene tykte personalet henta rektor for ofte, og rektor uttrykte at ho tykkjer lærarane må klara å løysa noko utagering sjølv. Ein leiar på same skulen, meinte at dette kan skuldast at ved involvering frå rektor, blir alltid noko gjort.

#### **4.2.5 Det mest kompliserte for leiinga med saker prega av aggresjon**

Dei tre leiargruppene hadde nokså felles syn på kva dei opplevde som vanskeleg, og det var tre område som peika seg ut:

1. Når heimen ikkje er med på laget
2. Ulukkelege elevar med manglande sosiale ferdigheiter
3. Manglande kunnskap hos personalet

Spørsmål 5: Kva er det mest kompliserte med slike saker for leiinga?

1. Område 1: Når heimen ikkje er med på laget

*Deltakar 1: «Me opplever at dei er veldig ressurssterke foreldre, og me opplever veldig motstand mot det skulen gjer, dei har lite tiltru til skulen. Der lykkast me ikkje».*

*Deltakar 2: «Når du var på det proaktive med innlært åtferd, me hadde jo ein i går, som hadde vore inne, så seier faren: - Han er akkurat lik meg. Ungen òg seier det: - Eg har lært det av far, han òg er sånn. Og når far då sit på samtale, og seier: - Han har arva det alt av meg».*

Alle fokusgruppene la vekt på at det er heilt sentralt å få foreldra med på laget. Men av og til opplever ein at foreldra har eit heilt anna syn på saka enn skulen, og då lykkast ein ikkje. Ein rektor meinte at det mest vanskelege er når foreldra ikkje forstår at skulen berre vil eleven sitt beste. Ho forklarte det med at det kan vera ei sorg hos foreldra at dei ikkje får det til med barnet sitt, og så prøver dei å leggja årsaka til problema på skulen.

Ved nokre høve handlar dette om manglande omsorgsevne hos foreldra, hevda deltakarane. Og deltakarane nemnde kor vanskeleg det er når barna får støtte for aggressiv åtferd av foreldra, eller at foreldra faktisk viser aggressiv åtferd sjølv, både heime og i møte med skulen.

Område 2: Ulukkelege elevar med manglande sosiale ferdigheiter

*Deltakar 1: «Og eg trur nok at noko av dette, kanskje av den proaktive aggresjonen, også kan handla om at nokre elevar har så manglande innsikt i sosialt samspel at dei utset seg sjølv for ein del situasjonar som blir negative. Andre elevar blir leie, dei blir irriterte, og det opplever eg som leiar og sosiallærer kjempe vanskeleg....å vita korleis ein skal hjelpe dei elevane. For dei trur eg me har nokre av...»*

*Deltakar 2: «Og det er det som blir vanskeleg, at ein som leiar, både rektor og eg, blei sitjande i sånne diskusjonar med far....bruka masse tid på å snakka med far, bruka masse tid på å snakka med dei andre foreldra. Og det er ei avsporing. For det handlar om ein djupt ulukkeleg gut, som ikkje får venner, og som ikkje klarer og bevara vennskap.»*

Neste område som blei opplevd som komplisert, er elevar med manglande sosiale ferdigheiter, som ofte kjem i klammeri med jamaldringar, og som definerer klammeriet som mobbing. Dette handlar ofte om djupt ulukkelege elevar som ikkje har venner. Som vaksne blir ein dratt inn i ein diskusjon om seansen er mobbing eller ikkje, og der det ofte kan vera at handlingane er ein reaksjon på at eleven som hevdar han blir mobba, sjølv har starta med å freista andre. Leiarane kjende dette som vanskeleg, for dei veit ikkje korleis dei konkret kan hjelpa desse elevane.

### Område 3: Manglande kunnskap hos personalet

*Deltakar 1: «Det er viktig og begynna det, som rektor. Å laga nokre tiltak og begynna på noko. Så er jo utfordringa å få det ut i klassane, og ha folk som orkar og følgja det opp. For desse sakene må følgjast tett opp, skal ein få noko endring på det. Og kontrollerast heile vegen».*

*Deltakar 2: «Og det følte eg at dei i 5. klasse, der var heile trinnet prega av den proaktive aggresjonen. Og med lærarane; viss ikkje lærarane klarte halda dei nede, elevane var akkurat like aggressive og stygge mot dei».*

Leiarane opplevde det som komplisert at personalet manglar kunnskapar om aggresjon. Ein leiar etterlyste meir felles kunnskap i personalet om både proaktiv og reaktiv aggresjon, og om kva ein kan gjera for å hjelpa elevane. På skulane tar ein ofte tak i utfallet av aggresjonen, og ordnar opp, medan ein ikkje er flinke nok til å stilla spørsmål med kvifor situasjonen oppstod.

Det å få personalet til å overta arbeidet sjølv, etter at leiinga har støtta dei i arbeidet, ser ut til å vera ei utfordring. Det blei og nemnt kor uheldig det kan vera dersom ein «proaktiv kultur» får setja seg i ei elevgruppe, og kor sentralt god klasseleiing er.

Den eine leiaren poengterte kor viktig det er å få alle i personalet til å forstå alvorret, og kor mykje me eigentleg kan gjera med vanskelege saker tidleg, i staden for å tru at det går over. Ho bekymra seg over at personalet har lett for å bagatellisera aggressiv åtferd og kultur, og at dei trur det vil betra seg av seg sjølv.

## 4.2.6 Det kollektive fokuset

Spørsmål 6: Korleis vurderer de som leing korleis personalet jobbar kollektivt med desse utfordringane? Til dømes med kollektiv forståing?

*Deltakar 1: «Det oppstår jo veldig mange ting, i gangen her. Veldig mykje. Og då må du på ein måte ta det der og då. Og det er jo der du reagerer av og til på nokre lærar, som på ein måte, som ikkje ser det. Dei går liksom bare forbi, og tar ikkje den konflikten med elevane, i staden for; dette her har du ikkje lov til: Stopp! Totalt så er me ikkje flinke nok til det».*

*Deltakar 2: «For sånn som dette, akkurat det me snakkar om nå, er det lenge sidan me har snakka om i personalet. Det er lenge sidan me har snakka sånn som dette på team, kjenner eg nå».*

Rektorane legg til rette for fellesamlingar med antimobbearbeid eller sosial kompetanse som tema. Dei organiserer også samlingar med eksterne forelesarar som har fokus på til dømes språkvanskar, aggresjon og tvang og makt. Men dei andre leiarane poengterte at kollektiv forståing manglar likevel. Det blir ikkje sett av nok tid til å jobba kollektivt med tema, og til å etablere felles forståing. Alle var samde i at innhaldet i samlingane må takast opp att i personalet, og jobbast med jamleg, elles blir det ein «happening», som ein ikkje drar felles nytte av. Ei av leiarane sakna ein slik samtale som under fokusgruppeintervjuet. Ein annan deltakar uttrykte at han blir frustrert når han ser lærarar berre gå forbi konflikter i gangen, utan å stoppa opp å ta tak i det der og då. Han opplever det som ansvarsfråskrivning og mangel på kollektiv tenking. Og sjølv om ein har blitt samde om tiltak og struktur, meinte leiargruppene at dei ofte opplever at personalet ikkje er lojale til det som er bestemt.

Spørsmål 7: Korleis kan de auka det kollektive fokuset?

*Deltakar 1: «...ein del som me kanskje har glømt av i seinare år, det er den debriefinga når det har vore ein situasjon som de hadde nå nettopp på trinnet, der det var ein form for aggresjon som ein elev gjorde mot ein lærar. Og, det der å få snakka det ned etterpå, både å finna ut kva som gjekk gale, eller kva me kunne gjort...det er kanskje i den samanheng og diskutert - er dette ein reaktiv eller proaktiv aggresjon, som denne eleven gjorde der og då».*

*Deltakar 2: «Eg tenkjer det var viktig, sånn eg veit du gjorde på trinnet den eine gongen,*

*altså kva for elevar er det me synest me strevar med? Alle må koma med ein elev som dei synest er/gir ein sjølv ei utfordring, og det er til å tora å snakka om det, for det er jo alltid nokre elevar som utfordrar, eller som ein tenkjer: Eg får det bare ikkje til».*

To av skulane skal ha sosial kompetanse som satsingsområde neste skuleår, og vil derfor ha fokus på tema i fellestid og i undervisninga.

Fokusgruppene kom med konkrete døme på tiltak dei kan gjera for å auka det kollektivet fokuset. Fleire trekte fram at dei på team ønskjer å diskutera konkrete saker og konkrete elevar, og at dette skal munna ut i felles tiltak. Det at personalet blir møtt med forståing for at dei strevar med enkelte elevar, blir sett på som viktig, og debriefing etter at ein har vore i vanskelege situasjonar, er nødvendig for den enkelte vaksne, men også for fellesskapen, slik at ein kan læra av episodane.

Ein leiar kunne tenkja seg å bruka tid på å analysera kva type elevar ho har på skulen, med tanke på proaktiv og reaktiv aggresjon, for dermed lettare å kunna setja inn hensiktsmessige tiltak. Ho foreslo å ta dette med personalet, slik at lærarane sjølv kan vera med å utarbeida standardar for korleis aggresjon kan handterast, og derfor ikkje så lett har behov for å henta rektor i slike saker.

### **4.3 Det autoritative perspektivet**

Innhaldet i dette avsnittet dreier seg om det autoritative perspektivet, og kva kjennskap leiargruppene hadde til perspektivet. Både omgrepet grensesetting, og korleis leiinga støtta arbeidet med grensesetting, er belyst. I kva grad skulen hadde ei kollektiv forståing av grensesetting er via eige fokus. Når det gjeld relasjonsbygging, kjem det i avsnittet fram kva leiarane la i omgrepet, og korleis dei som skule jobba med relasjonsbygging. Korleis dei som leiarar meinte dei kunne styrka relasjonskompetansen i personalet, er det også døme på.

Spørsmål 1: Kjenner de til det «det autoritative perspektivet»?

*Deltakar 1: «Varme og kontroll, er det ikkje det».*

*Deltakar 2: «Mykje varme»*

Deltakarar i alle tre gruppene hadde høyrte om perspektivet.

Sjølv om det viste seg at det i kvar leiargruppe var ein deltakar som kunne innhaldet i perspektivet, valde eg etter første intervju å laga eit A4-ark, med visualisering av «det autoritative perspektiv» (vedlegg 6). Me snakka om samanhengen mellom grensesetting og relasjonskompetanse, som dette perspektivet legg vekt på. Dette for å sikra at alle deltakarane vidare i intervjuet, hadde ei felles forståing av perspektivet.

### 4.3.1 Grensesetting

Spørsmål 2: Kva legg de i omgrepet grensesetting?

*Deltakar 1: « - At det er tydelege vaksne, som viser at her er det me som har ein plan.  
- Og at me gjennomfører den»*

*Deltakar 2: «Då har du jo både individuell og kollektiv grensesetting»*

Leiarane la vekt på at alle barn treng grenser, og at grensesetting er ein del av oppseiinga av barna. Det blei poengtert at dei vaksne må vera tydelege, og visa at dei har ein plan. Ein leiar nemnde både individuell og kollektiv grensesetting. Ein rektor viste til at skal ein få til god undervisning, må det vera grenser i klassen. Og slike grenser er klasseleiaren sitt ansvar, og det må setjast grenser tilpassa den enkelte elev. Ho meinte vidare at ulike barn, treng ulike grensesetting, og at dette er vanskeleg å forstå for ein del elevar.

Ein annan rektor trekte fram kor viktig det er å setja grenser for ungdom. Ungdommen søker grenser, og for skulane er det lurt å setja grensene på eit nivå der det ikkje er ein katastrofe om du tapar. Han viste til døme med at det er betre å tapa kampen om ei lue, enn ein kniv.

Spørsmål 3: Korleis støttar leiinga arbeidet med grensesetting?

*Deltakar 1: «Skulevandring: Når rektor er med rundt og ser i arealet».*



*Deltakar 2: «Me har hatt ein del bestillingar på team og...tidlegare hadde me jo ein del drypp på teamtid at leiarane skulle inn i forskjellige saker»*

Felles for alle var at dei som leiarar kjenner dei må «masa» på dei vaksne for at dei skal følgja opp grensesetting. Og leiarane må involvera seg sjølv, for at ein skal «halda trykket oppe» på grensesetting.

Men det er ulikt kor mykje rektorane er involverte fysisk. Den eine rektoren er veldig involvert i konkrete elevsaker, der rektor sjølv har laga tiltaksplan og følgd opp planen overfor eleven. Ein rektor går vakt kvar morgon, medan andre har skulevandring som tiltak, der rektor er ute i miljøet og støttar opp om tiltaka dei som personale har bestemt. Andre skular nyttar teamleiarane som støtte ute i skulekvardagen eller i undervisningstimane, for å observera og hjelpa til med eventuelle tiltak.

Spørsmål 4: I kva grad har skulen ei kollektiv forståing for grensesetting?

*Deltakar 1: «Me har laga desse standardane, trivselsreglar».*

*Deltakar 2: «Det er jo det der å vera kollektiv. At me som vaksne og følgjer dei reglane me har bestemt. Det er jo det me ser skli ut. At me har sagt alle skal raskt ut i friminutt, og plutselig går bare læraren på arbeidsrommet, og så ligg ungane og velt i gangane og er ikkje ute før friminuttet ringer inn igjen omtrent».*

Alle skulane har standardar, anten for undervisning, for orden og åtferd eller for trivsel. Desse reglane er kjende for alle i personalet. Men leiarane poengterte at det er utfordringar knytt til om grensesettinga og standardane blir følgde. Ikkje alle i personalet er lojale mot det som er bestemt. Ein kan i fellesskap ha laga standardar for fotballbanen, gangen, capsbruk og liknande, og dei vaksne er ganske flinke til å følgja dette i tida etter at reglar og standardar har hatt felles fokus, men så ser ein at det skli ut. Og nokre vaksne vil vera «kamerat» og set mindre grenser av den grunn.

### 4.3.2 Relasjonsbygging

Spørsmål 5: Kva legg de i omgrepet relasjonsbygging?

*Deltakar 1: «Bygga gode, solide og tillitsfulle forhold i mellom dei vaksne og ungane, og mellom ungane, så dei kjenner kvarandre i ein klasse, altså godt klassemiljø».*

*Deltakar 2: «Du skapar nokre relasjonar, som hjelper deg, og så får du betre læring og».*

Relasjonar er tydeleg noko ein har hatt fokus på, for alle 12 deltakarane svarte eller gav kommentarar på dette spørsmålet. Alle meinte relasjonsbygging er sentralt i læreryrket, og viktig både mellom elev og lærar, men også mellom elevane, slik at ein skapar eit godt klassemiljø. Dei trekte fram at det handlar om å bli sett, og at det kan dreia seg om alt frå små kommentarar om ei fin flette, til at ein som vaksen må gå aktivt inn for å visa at ein liker ein utfordrande elev og vil eleven vel. Det siste kan vera svært krevjande, men klarer ein det, får ein eit betre læringsmiljø for alle elevane i klassen, og det kan gå føre seg konstruktiv læring.

Spørsmål 6: Korleis jobbar skulen med relasjonsbygging?

*Deltakar 1: «Me er kanskje gode på dei me har mest, og så kan det godt henda at dei gongene det faktisk smeller, så er det ikkje med kontaktlærar».*

*Deltakar 2: «Det er to damer som har hatt ein klasse som har jobba så godt med relasjonsbygging. Og det betyr ikkje at det ikkje er elevar der som ikkje ønskjer å utfordra og diskutera på reglar og sånn, - absolutt. Men på ein måte - botlina er der. Og det rare er at ikkje dei andre kollegaene har innført det. Det undrast eg over».*

Skulane har ikkje noko tydeleg strategi for korleis dei jobbar med relasjonsbygging. For det er utfordringar med å få til kollektiv tenking kring relasjonsbygging. Ofte er det personavhengig om ein får til å bygga gode relasjonar, og det blir jobba ulikt med det i klassane, alt etter kva lærarar ein har. Kontaktlærar er oftare god på relasjonar til sine eigne elevar, men kanskje ikkje så flink til å bry seg om dei han ikkje har så mykje? Leiarane er sjølv flinke på relasjonsbygging, men innrømde at det ikkje gjeld alle i personalgruppa. At relasjonsbygging er tidkrevjande, er òg ein faktor som blei nemnt.

Skulane viste døme på korleis dei jobbar med relasjonsbygging, sjølv om dei ikkje hadde ein felles strategi. Ein rektor trekte fram at for å vera ein god klasseleiar, må du vera ein god relasjonsbyggjar, og det meinte ho at alle i personalet jobba etter. Ein ungdomsskule hadde fokus på å leika med ungdommen, særleg ved oppstart i 8. klasse. Ein annan rektor sa at når dei må setja tydelege krav og grenser for elevane, har dei ekstra fokus på relasjonsbygging i tillegg. Å byggja relasjonar med foreldra, blei også trekt fram som sentralt. Og rektor som går vakt om morgonane, blei opplevd som veldig positivt. Friminuttet er ein god arena til å byggja relasjonar med alle elevane på, men ein ser at ikkje alle kollegaer tenkjer likt, og dermed ikkje nyttar potensiale som ligg i vaksituasjonen.

Spørsmål 7: Korleis kan leiinga styrka personalet sin relasjonskompetanse?

*Deltakar 1: «Men når eg snakka med læraren, snakka me rundt det som hadde skjedd. Så sa eg: - Eg har òg lyst og utfordra deg på at du må få til og lika eleven, at du må gjera noko..»*

*Deltakar 2: «Eg tenkjer litt på det at personalet skal våga og bruka litt tid på det med sosial kompetanse i klasserommet. Og der tenkjer eg og at leiinga har....ja, er det greitt at me bruker litt tid på sosial kompetanse....i ein lesetime når det har vore ein konflikt ute? Eller er det imot det leiinga vil?»*

Her blei det nemnt at leiinga må ha fokus på tema i til dømes pedagogisk utviklingsarbeid, team og på plandagar. Det er viktig at leiinga viser retning, og tydeleg formidlar kvifor relasjonsbygging er viktig, og at dette er eit område skulen vil satsa på. At leiinga gir rom for prøving og feiling, er også sentralt, men ein kan gjerne skapa ein delekultur, der personalet som har lykkast med strategi, kan dela dette med kollegaene. Ein god delekultur er det som verkar, for om leiinga går inn for ein bestemt strategi kring relasjonsbygging, og pålegg lærarane å følgja strategien, blir det oftast lite endring i praksis, hevda ein rektor. Ein opplever heller motstand ved slik leiing. Rettleiing av personalet, anten i medarbeidersamtalar eller elles, og møte med foreldre, trekte leiargruppene fram som grunnleggjande for å lykkast med relasjonsbygging.

## 4.4 Systemarbeid

Det siste avsnittet handlar om leiinga si rolle i heim-skule-samarbeidet, og kva hjelpeinstansar leiinga samarbeidde med i handtering av aggresjon, og korleis dette samarbeidet blei opplevd.

### 4.4.1 Leiinga si rolle i skule-heim-samarbeidet

Spørsmål 1: Kva er leiinga si rolle i skule-heim-samarbeidet?

*Deltakar 1: «Rektor må vera med på dei tyngste elevsakene. Dette året har eg valt å vera med på i alle fall 80% av alle samarbeidsmøter.....eg treng kanskje ikkje å vera med når eg veit det går greitt. Men eg prøver å vera med på møta eg veit det er vanskeleg rundt».*

*Deltakar 2: «Og så prøver eg å møta foreldra veldig. Ein far som var her, torde mest ikkje å ta meg i handa når han kom inn. Men når han gjekk ut så sa han: - Så det gjorde ikkje noko om eg kom og sa dette?»*

Rektorane er fast med på foreldremøte og FAU-møte. Dei møter også stort sett fast i ressursteam/sosialpedagogisk team. På samarbeidsmøte elles, møter rektorane ved behov, men leiargruppa er alltid representert på slike samlingar. Dei andre leiarane får delegert ein del ansvar for møte, og sidan fleire av leiarane også har sosiallæraransvar i stillinga, er dei sentrale i møte kring elevar med utfordringar. Kontaktlærarane kan også be leiarane om å delta på utviklingssamtalar, dersom elevsaka er vanskeleg. Det blei trekt fram at ein må ha eit godt og nært samarbeid til heimen, for å lykkast med desse elevane. Eit par rektorar meinte at det viktigaste i skule-heim-samarbeidet er at foreldra skal oppleve seg som ein ressurs. Utgangspunktet for samarbeidet må vera at ungane er det kjæraste foreldra har, og då må skulen og leiarane visa det i møte med føresette. Foreldra sit på kompetanse om sitt barn, som skulen kan læra av. Men leiinga har også eit ansvar for å få foreldra til å forstå at barnet deira kan vera vanskeleg å handtera, og at det er ein annan arena på skulen enn heime. Ein rektor understreka sårbarheita til foreldre som har barn som gir uttrykk for aggresjon, og som gir både personale og foreldre utfordringar. I møte med desse foreldra, må ein verkeleg vita korleis ein går fram, for ofte er fleire fagpersonar samla, og foreldra kan kjenna seg veldig sårbare og makteslause.

## 4.4.2 Hjelpeinstansar

Spørsmål 2: Kva for hjelpeinstansar samarbeider leiinga med i handtering av aggresjon?

*Deltakar 1: «Ressursteamet er siste instans me løfter det til, viss me ikkje får det til på andre måtar, og då er det nokon som må hjelpa oss. Og i nokre tilfelle tar me og kontakt med, viss det er veldig aggresjon, med ressurscenteret, og får rettleiing der».*

*Deltakar 2: «Der står av og til i sakene, det veit me òg, at barnevernet er inne med frivillige hjelpetiltak i heimen. I ei av sakene har det vore familieterapeut ifrå Bufetat inne og gitt hjelp og støtte og råd, det var til den familien. Det har i alle fall betra seg litt, men...»*

Leiargruppene trekte fram fleire hjelpeinstansar i samband med handtering av aggresjon. Det er utfordringane og problematikken kring eleven som avgjer kva hjelpeinstansar ein søker hjelp hos. Både PPT, helsesøster, BUP, Familiesenteret, barnevern, SLT-koordinatorar, Bufetat, ressursteam/sosialpedagogiske team og samarbeidsmøte blei nemnde. Det blei i tillegg trekt fram to ressurscenter som er til god hjelp. Ressurssentra kan gi elevane med aggresjonsproblematikk skuletilbod utanfor skulen i kortare eller lengre periodar, eller som deltidstilbod. Ressurssentra gir også rettleiing til personalet og heimen. I tillegg trekte ein rektor fram fritidstilbodet i kommunen, som han meiner er sentralt i førebygginga av aggresjon. Fritidsklubbane er eit frivillig tilbod der ungdom som fell utanfor andre fritidsaktivitetar, ofte kan oppleve å bli møtt og sett.

Spørsmål 3: Korleis opplever leiinga samarbeidet med hjelpeinstansane i området?

*Deltakar 1: «Familiesenteret - føler eg nokre gonger er «bygda si redning». Der synast eg at dei gjer ein kjempejobb, og dei har låg terskel for å ta inn, det er lett å ringa dei og be om råd. Det skal lite til før Familiesenteret på ein måte vil ta dei inn, og hjelpa. Så eg synest at Familiesenteret - dei bruker eg mykje meir nå, enn det eg har gjort før».*

*Deltakar 2: «Det er jo det der at der er mange ulike aktørar som jobbar rundt ungane, og så veit me ikkje alltid kva alle aktørane gjer. Helsesøster kan noko, PPT kan noko, BUP kan noko, alle sit og så er nokon litt baste og bundne av teieplikta, og så får me ikkje vita. Og barnevernstenesta sit og, så får me eigentleg ikkje vita kva som skjer»*

Samarbeidet med dei ulike hjelpeinstansane blei opplevd noko ulikt. Familiesenteret blei omtalt særst positivt, då det er låg terskel for å få hjelp, og ein opplever rask og god rettleiing.

Ein skule syntest at PPT har vore til god hjelp då dei melde opp klassemiljøet i ein 4. klasse som systemsak. Andre skulle ønskja at PPT var meir tilstade på skulen, for å gjera seg meir kjent, slik at dei kan koma inn og rettleia meir konkret i vanskelege saker.

Teieplikt og dårleg samordning blei opplevd som generelle hindringar i arbeidet. Helsesøster er bunden av ei strengare teieplikt, og dette gir utfordringar i samarbeidet. Samordning mellom dei ulike aktørane blei av ein rektor nemnt som svært sentralt. Ho skal vera med i eit innovasjonsprosjekt der dette skal vera fokus. Korleis ein kan jobba på tvers av instansar og samordna arbeidet til beste for eleven, utan at teieplikta avgrensar arbeidet, vil vera tema.

## 5.0 Drøfting

Drøftingsdelen har same struktur som intervjuguiden og resultatdelen. Teksten blir delt inn i fire avsnitt: Sprik og uklarheit kring aggresjonsomgrepa, handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv, det autoritative perspektivet og systemarbeid. Eg vil først forsøka å trekkja opp hovudtendensar i resultatdelen, og eventuelle avvik. Deretter vil eg diskutera dette mot teoridelen, før eg kjem med eigne refleksjonar. Som nemnt er problemstillinga: **«Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon? Leiinga si rolle i dette arbeidet».**

### 5.1 Sprik og uklarheit kring aggresjonsomgrepa

Dette avsnittet handlar om definerings av omgrepa, og kva leiarane meiner personalet kan om aggresjon.

#### 5.1.1 Definerings av omgrepa

Leiarane definerer aggresjon hovudsakeleg som reaktiv aggresjon. Det er berre ein av deltakarane som i tillegg har ei proaktiv forståing av aggresjon, og knyter slik aggresjon til mobbeomgrepet.

Dei ser på aggresjon som konsekvens av ei handling eller ein frustrasjon, og dette er i samsvar med Vitaro & Brendgren (2005) sin definisjon av reaktiv aggresjon. At aggresjonen gir seg utfall i negative handlingar mot medelevar eller vaksne rundt dei, stemmer også med Vitaro og Brendgren, som seier at hovudmålet med aggresjonen er å skada den som utførte provokasjonen eller handlinga. Ein leiar meiner elevar ikkje må definerast som aggressive, men heller ha fokus på at eleven gjer ei aggressiv handling som følgje av noko. Ein annan deltakar viser derimot til at nokre elevar rett og slett er aggressive og sinte, og at dette kan vera eit uttrykk for temperamentet deira, noko ein også finn støtte for i teorien (Holmes & Will, 1985).

Ein av deltakarane knyter mobbing til aggresjon, og viser derfor til ei proaktiv forståing av aggresjon (E. Roland, 2014). Han nemner dette med å dominera andre (Vitaro & Brendgen, 2005). Men leiaren nyttar ikkje omgrepet proaktiv aggresjon, sjølv om han viser til ei forståing av omgrepet.

Eg legg som nemnt fram eit A4-ark, der eg skisserer opp skilnaden på omgrepa. Då viser det seg at fleire av deltakarane kjenner til innhaldet i proaktiv aggresjon. Dei konkluderer med at den proaktive aggresjonen kan gå føre seg i det skjulte, og derfor vera «farleg» og vanskeleg å oppdaga. Ein deltakar innrømmer likevel at ho har vanskar med å forstå og bruka aggresjon om mobbing.

At omgrepa i liten grad blir brukt av desse 12 leiarane, er tydeleg. For å kunna setja i verk gode tiltak kring elevar med aggresjonsproblematikk, trengst det ei presis forståing av omgrepet aggresjon (Berkowitz, 1993). SIP-modellen (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1994) kan vera nyttig kunnskap for å visualisera skilnadane på proaktiv og reaktiv aggresjon. Avlæring eller omlæring av negativ åtferd blir sentralt for å hjelpe dei reaktive elevane (Tremblay, 2010), medan ein tydeleg vaksen som ser kva den «proaktive eleven» pønskar på, er heilt avgjerande for å stoppa proaktiv aggresjon. For at desse leiarane skal vera gode rettleiarar for medarbeidarane sine i handtering av aggresjon, treng dei kompetanseheving i forhold til aggresjonsproblematikk generelt, og distinksjonen mellom proaktiv og reaktiv aggresjon spesielt.

### **5.1.2 Kunnskap om proaktiv og reaktiv aggresjon i personalet**

Når det gjeld kunnskap om aggresjon i personalet, ser det ut til å vera sprik i forståinga. Leiargruppene er samde i at omgrepa ikkje blir brukte i det daglege. Fleire deltakarar meiner at omgrepa er heilt ukjende for personalet, andre hevdar at personalet kjenner til innhaldet i omgrepa, sjølv om dei ikkje bruker dei. Det verkar tilfeldig kor personalet har lært om omgrepa. Har ein tatt spesialpedagogisk utdanning, kjenner ein til omgrepa, og har ein hatt ein kollega som har fokusert på aggresjon, har ein litt kjennskap til problematikken. To av rektorane meiner dei har hatt fokus på proaktiv aggresjon i samband med gjennomgang av mobbeplan, og at personalet derfor kjenner til omgrepet, men her får dei ikkje støtte av leiargruppene sine, som hevdar at kunnskapen ikkje sit.

Dette viser at kunnskapen om aggresjon, er prega av usikkerheit og sprikande forståing. Her trengst det tydeleg fokus frå leiinga si side, og ein kan visa til Fullan (2008) og endringsleing. Han poengterer at leiar må ha tydeleg retning for arbeidet, og at dei er ansvarlege for å gi medarbeidarane både kompetanse, ressursar og motivasjon. Vil ein forbetra praksis, må dette gjerast saman med andre og i den daglege settinga, elles vil læringa ofte bli overflatisk. Lærarane må læra kontinuerleg korleis dei kan forbetra praksis, og treng ei leing som kan stimulera til desse læreprosessane (ibid).

## **5.2 Handtering av aggresjon i eit leiarperspektiv**

I dette avsnittet er det leiarane si handtering av aggresjon som er via fokus. Både førebygging, og handtering av dei ulike formene for aggresjon er drøfta. Leiinga som støtte for personalet i handteringa og det leiargruppene opplever som det mest kompliserte med slike saker, blir diskutert. Det kollektivet fokuset blir drøfta mot slutten.

### **5.2.1 Leiinga sitt arbeid med førebygging av aggresjon**

Leiarane har fokus på å førebygga aggresjon, og samarbeidsmøte mellom fleire hjelpeinstansar og føresette blir ofte etablert for å hjelpa elevane best mogleg. P. Roland (2015) viser til at det er viktig å samarbeida med ytre aktørar som til dømes foreldre, PPT, BUP eller kommuneleiinga, slik at ein kan dra nytte av kunnskapen til alle aktørane. Dette



arbeidet er det skuleleiinga sitt ansvar å samordna, hevdar han. Ein rektor poengterer under intervjuet at dette med samordning, er ei prioritert oppgåve hos henne når elevar viser aggresjon, og eg får inntrykk av at dette gjeld for alle rektorane. Fullan (2008) framhevar at ein må lytta til «verda utanfor». Rektorane koplar raskt inn foreldra for å prøva å finna ut årsaker til at eleven viser aggresjon. Fullan (2007) understrekar at rektorar og lærarar må nytta både foreldre og samfunn i større grad. For at elevane skal læra tilfredstillande, treng skulen hjelp frå andre, for skulen klarer ikkje dette arbeidet aleine. Det å vera profesjonell i dag, kan ikkje lenger bety å jobba isolert på skulen, hevdar han vidare.

Fullan (2008) viser til at det er viktig at ein som leiar legg til rette for at personalet får læra og utvikla seg, slik at dei kjenner seg kompetente i jobben. Dette synest også rektorane er sentralt, og prøver å arrangera fellessamlingar med aktuelle tema, eller koplar inn instansar som kan rettleia personalet.

Leiarane viser til at det ikkje er alle i personalet som eignar seg til å jobba med aggresjonsproblematikk, og dette prøver dei å ta omsyn til, når dei legg personalkabalen. Fullan (2008) viser til at ein skal prøva å tilsetja gode medarbeidarar som har den rette utdanninga og eigenskapane til jobben. Leiarane trekkjer fram det å vera tydeleg, engasjert og lojal mot det som er bestemt, som sentralt. I tillegg må ein kunna skapa forutsigbarheit og struktur, og ha god relasjonskompetanse. Hargreaves og Fullan (2012) skildrar den profesjonelle læraren. Dette er læraren med både menneskeleg kapital, sosial kapital og avgjerdskapital. Avgjerdskapital går som nemnt ut på å ta relevante avgjersler i komplekse situasjonar (P. Roland, 2015), og det kan ta åtte år og utvikla avgjerdskapital, hevdar Hargreaves og Fullan (2012). Leiarane ser dette i praksis, og viser til at det i dei tyngste elevsakene, er nødvendig med både erfaring og kompetanse.

Den menneskelege kapitalen handlar om ferdigheitene og kunnskapane læraren har, og korleis desse kan utviklast (ibid:90). Leiargruppene meiner det er sentralt med relasjonskompetanse, noko ein finn støtte for hos P. Roland m.fl. (2016), som viser til at ein god relasjon er grunnleggjande for å oppnå kontroll i forhold til elevar som viser aggresjonsproblematikk. Desse elevane har enormt behov for å bli likt, men med den aggressive åtferda dei viser, kan det vera vanskeleg for dei vaksne å visa at dei liker elevane (ibid). Relasjonskompetanse handlar som nemnt om å forstå og samhandla med barn på ein god måte, og ta vare på barna sine interesser (Røkenes & Hanssen, 2002), og det er alltid den vaksne som har ansvar for relasjonskvaliteten (P. Roland m.fl., 2016). Utan ein god relasjon mellom lærar og elev, blir

det vanskeleg for eleven å læra på skulen (Drugli & Nordahl, 2014; Hattie, 2009). Ein god relasjon, skapar også tryggleik (Walker, 2009). At leiargruppene ser på relasjonskompetanse som ein sær s viktig del av menneskeleg kapital i arbeidet med elevar med aggresjonsproblematikk, får altså støtte i teorien.

Vaktordninga er eit svært viktig tiltak frå leiinga si side til å førebyggja aggresjon. Men her ser ein utfordringar med at ikkje alle i personalet ser på oppgåva som viktig. Fleire leiarar viser til «unnasluntring» av denne viktige jobben, som dei meiner er eit førebyggjande tiltak både for den proaktive og den reaktive aggresjonen. Leiarane er samde i at dei i større grad må minna personalet på kvifor ein har ei vaktordning, men dei undrar seg over at det skal vera nødvendig. Eg tenkjer at det kan liggja noko grunnleggjande i måten ein leiar på, dersom ein opplever at personalet unngår å gjera viktige arbeidsoppgåver. Hos Fullan (2008) kan ein finna prinsipp som kanskje kan bidra til at personalet kjenner ei større forplikting i arbeidet. Han oppfordrar leiarane til å investera i medarbeidarane og leggja til rette for at dei finn meining i arbeidet, forholdet til kollegaer og organisasjonen. Medarbeidarane må få meir ansvar etterkvart som erfaring og kompetanse aukar. Leiarar skal også setja retning for arbeidet og koplare medarbeidarane saman på ein god måte, slik at dei ikkje treng detaljstyring frå leiarane. Å få til «me-tenking» er sentralt, for dermed tenkjer ein skulen og alle elevane sitt beste, ikkje berre klassen ein har sjølv. Investering i medarbeidarane aukar både den individuelle og kollektive forpliktinga dei kjenner til arbeidet (ibid).

Ei av leiarane trekkjer fram ei anna utfordring som er viktig for leiarane å vera klare over i førebygging av aggresjon. Negativt snakk i personalgruppa om elevar som utfordrar, kan verka negativt på elevane det gjeld og påverka personalet i negativ retning, åtvarar ho. Ein finn støtte for dette hos P. Roland m.fl. (2016) som viser til at negative relasjonar mellom lærar og elevar kan vera eit generelt uttrykk for ein negativ skulekultur, eller for ein kultur internt på skulen på tvers av klassetrinn. Han oppfordrar nettopp skuleleiinga til å arbeida med haldningar, verdiar og lærarrollen, og korleis ein snakkar om kvarandre. Det er leiargruppene sitt ansvar at kollegagruppene tar opp til drøfting utfordringar med relasjonar til elevane, og at ein blir samde om kva ein skal gjera for å betra relasjonane (ibid).

## 5.2.2 Handtering av proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon er ein sentral ramme for forståing av mobbing i skolen (E. Roland & Idsøe 2001). Derfor blir dette perspektivet viktig når det gjeld antimobbearbeidet ved skulane.

Å handtera mobbing er noko alle skulane har hatt fokus på, og har retningsliner for. Dette tenkjer eg har samanheng med den nasjonale satsinga på antimobbearbeid dei siste åra, og nasjonale føringar og lovverk på dette området. Både Djupedalsutvalet si NOU (NOU, 2015:2) og den nye lovproposisjonen med forslag om nye regler om skulemiljø i opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2017) er døme på dette.

Å skriva enkeltvedtak blir trekt fram som viktig. Alle tre skulane har ein mobbeplan dei følgjer ved mistanke om mobbing, og ein av skulane har også eit antimobbeprogram som er initiert kommunalt. Dette gjer at skulane har viktige verktøy for handtering, og antimobbearbeidet er systematisert og styrt av leiinga. At dette er viktig, finn me støtte for hos Ertesvåg og E. Roland (2014). Dei viser til at sterkt leiarskap er viktig, og at ein treng ein samarbeidande organisasjon for å hindra mobbing. Sosiale faktorar både på skulenivå og i klasserommet påverkar mobbetala (ibid). At rektor eller andre leiarar blir involverte i mobbesaker, tenkjer eg er viktig. Dette viser både føresette og elevar alvoret, og forskning viser også at dei proaktivt aggressive elevane, er sensitive overfor lærarar som har kontrollerande makt, men som også støttar elevane. Både den autoritative læraren og leiaren, kan dermed hindra mobbing (E. Roland, 2014).

I ei av leiargruppene blir det diskutert om dei yngste elevane på skulen kan kallast mobbarar, og leiar for småtrinnet, meiner ho ser unge elevar som viser proaktiv aggresjon allereie når dei kjem til skulen som førskulebarn. Uansett er alle leiarane samde i at mobbing må takast fatt i så snart ein får mistanke, og ettersom proaktiv aggressiv åtferd er lært, vil tidleg innsats i form av om- og avlæring vera viktig, uavhengig av alder. I møte med tydelege vaksne som handterer konflikter i elevmiljøet, og som klarer å skapa gode sosiale miljø, kan elevane bli hindra i å mobba, og heller læra seg å nytta meir positive handlingar (Fandrem & P. Roland, 2013).

Konsekvensen må bli at proaktiv aggresjon som tema blir løfta fram, og at kompetansebygginga skjer i heile organisasjonen, slik at personalet trekk i same retning når det gjeld dette viktige arbeidet (Fullan, 2008).

### 5.2.3 Handtering av reaktiv aggresjon

Å vera konsekvent og tydeleg som vaksen er prinsipp leiarane trekk fram som sentralt i handtering av reaktiv aggresjon, i tillegg til at den vaksne må ha god relasjonskompetanse. Opplegget må også tilpassast eleven, og det må stillast klare forventningar til både åtferd og skularbeid, meiner leiarane. Dette finn me god støtte for i det autoritative perspektivet til Baumrind (1991). Autoritative vaksne er relasjonsbyggande med elevane, men stiller også krav om god orden og åtferd (P. Roland mfl, 2016). Rutinar og forutsigbarheit, samt støttande grensesetting, er gode døme på korleis ein kan stilla krav og skapa kontroll, hevdar P. Roland, (2017). Det autoritative perspektivet utgjer ei grunnlagsforståing i arbeidet med omlæring og avlæring av negativ åtferd (P. Roland m.fl., 2016).

Ein skule viser til tiltaksplan for elevane, der det kjem tydeleg fram kva som er forventa av eleven for at han skal kunna vera inne i klassen. Tilpassa opplæring og inkludering, er viktige prinsipp i arbeidet med elevar som har åtferdsvanskar (Kunnskapsdepartementet, 2011). Eg opplever at leiarane er opptatt av å gi elevane tilpassa opplæring, både fagleg og sosialt. Og prinsippet om å ha elevane i klassen, legg dei vekt på, men i enkelte høve strevar dei med å kunna gjennomføra det, av omsyn til både eleven sjølv og klassemiljøet. Ein rektor fortel at prestasjonsangst låg bak mykje av aggresjonen som ein 1. klassing viste, og spesifikke språkvanskar kan også gi seg utslag i utfordrande åtferd, viser ho til. At mangel på språk og kulturell forståing, kan gi seg utslag i aggresjon, finn me hos Fandrem (2013). Medan P. Roland m.fl. (2016) minner om at fagstoffet må vera tilpassa, slik at elevane opplever meistring.

Grunntanken om at elevane ikkje er vanskelege, men at elevane har vanskar, kan vera vanskeleg å følgja i kvardagen, hevdar ein leiar. Det er krevjande å arbeida med elevar med åtferdsvanskar, innrømmer ho, og me finn støtte for dette hos P. Roland m.fl. (2016).

Som ved førebygging av aggresjon, blir også samarbeidet skule-heim, trekt fram som sentralt i handteringa av elevar med reaktiv aggresjon. Lærarar som strevar med elevar med negativ åtferd, må få møta dei føresette, då dei er ein ressurs, seier leiarane. Dette er i tråd med Fullan (2007), Nordahl m.fl. (2005), P. Roland m.fl. (2016) og Westergård (2010) som alle meiner at ein må ha tru på foreldra, og formidla til dei at synspunkta deira er viktige. Nordahl m.fl. (2005) hevdar at eit samarbeid om oppsedinga er avgjerande for at barna skal endra åtferda si. For samanheng mellom det dei vaksne seier, både heime og på skulen, kan verka førebyggjande på elevane sin aggresjon (P. Roland m.fl., 2016).

Eg synest skulane verkar til å ha godt fokus på å prøva å handtera elevar som viser reaktiv aggresjon, og dermed ei utfordrande åtferd. Men alle skulane har utfordringar knytt til dette arbeidet, og dei nemnar manglande kunnskap i personalet som ei utfordring. Det å stilla spørsmål med kvifor ein elev utagerer, er dei ikkje flinke nok til, hevdar dei. Desse utfordringane kjem eg tilbake til som noko av det mest kompliserte for leiinga ved saker prega av aggresjon.

Sjølv om mykje av dette arbeidet ser ut til å vera bra ved skulene, blant anna gjennom vektlegging på det autoritative perspektivet, er det potensiale for utvikling her òg. Kompetansen på reaktiv aggresjon er god, men her kan ein tenkja seg å utvikla kunnskapen i endå større grad. Dette fordi slikt arbeid har høg vanskegrad (P. Roland m.fl., 2016).

## **5.2.4 Leiinga som støtte for personalet i handtering av aggresjon**

Som nemnt hjelper leiinga til når det oppstår aggresjon i elevgruppa. Leiarane kan hjelpa til fysisk, eller som støtte i møte med heim og hjelpeinstansar. Igjen blir det trekt fram kor sentralt det er at foreldra får treffa lærarane som opplever utfordringane, og at dette kan skapa gjensidig forståing og respekt (Fullan, 2007).

Men nokre av svara dei gir på dette spørsmålet, viser meg at leiinga kan ha utfordringar. Ei av leiargruppene tykkjer personalet hentar rektor for ofte og rektor er samd, og meiner lærarane må klara å løysa noko utagering sjølv. Ein annan rektor viser til at dei i tider når det er lite utagering, gløymer å ha fokus på handtering, og når det då oppstår episodar, er dei lite førebudde. Her kan me henta viktig inspirasjon frå Fullan (2008) og nokre av hans «hemmeligheter» for endringsleiing. Han legg som sagt vekt på systemgjering, altså at skulen som system, kan handla sjølv, utan innverknad frå leiar. Men ein treng å delegera leiinga til fleire leiarar eller mentorar på skulen, som sit på kompetansen. Ein leiar må byggja ein organisasjon der du lar andre lykkast, og ikkje lar kompetansen liggja hos nokre få medarbeidarar. Som leiar må ein byggja kapasitet i organisasjonen og utvikla både individuell og kollektiv meistringstru (Leithwood & Beatty, 2008). Kollektiv meistringstru er som kjent at lærarane har tru på at dei som skule kan utføra handlingar til beste for elevane, og forskning viser at det er mindre grad av problemåtferd på skular der det er stor grad av kollektiv meistringstru (Sørli & Torsheim, 2011).

Å setja av tid til debriefing etter at elevar har utagert, blir også på to av skulane etterlyst som ein god rutine som dei ofte gløymer, og dette får støtte hos P. Roland m.fl. (2016). Forskarane viser vidare til at det må setjast av tid til samarbeid kring alle som er involverte i eleven, og alle bør ha ei forståing for eleven og vanskane han har. Dei nemnar også felles teoriforankring som nyttig, og både førebygging og handtering må drøftast (ibid).

Skular som bygger kompetanse over tid, vil vera meir førebudde på handtering av krevjande saker uansett når dei oppstår. Og leiinga som støttesystem i slike saker, vil kunna gi lærarane god mestringsstru som er nødvendig for å handtera sakene profesjonelt.

### **5.2.5 Det mest kompliserte for leiinga i saker prega av aggresjon**

Her skil som nemnt tre område seg ut: Når heimen ikkje er med på laget, ulukkelege elevar med manglande sosiale ferdigheiter og manglande kunnskap hos personalet.

«Når heimen ikkje er med på laget, lykkast me ikkje», seier ein rektor rett ut. Og ho har vore ivrig på å påpeika kor viktig det er for skulen å ha foreldra med på laget, og eg har tidlegare vist til kva teorien seier om dette. Fullan (2007) trekkjer fram at tillit er viktig, og at skuleleiar og lærar har ansvar for å skapa ein skule som heimane har tillit til. Men av og til klarer ein ikkje å skapa tillit hos foreldra, uavhengig om dei er sett på som ressurssterke eller er svakare stilte. Og eg tenkjer då at problemet kanskje kan liggja i heimen. Kanskje er det ei sorg hos foreldra at dei opplever å ikkje lykkast med barnet sitt, eller kanskje ligg årsaka i at foreldra sjølv slit med aggresjon. I enkelte høve viser det seg at foreldra har manglande omsorgsevne, og då trekk skulane inn barnevernet som hjelp.

Card og Little (2007) si skildring av SIP-modellen, kan hjelpe oss å forstå aggresjonsproblematikken betre. Som kjent ligg databasen innerst, med tileigna normer, sosial kompetanse og minnebank, med oppdragarstilar ein er utsett for. I neste sirkel ligg emosjonar som til dømes temperament og kjensleregulering. Alt dette er med på å avgjera korleis ein handlar, også foreldra. Og foreldra kan også ha lært seg ei proaktiv aggressiv åtferd, og lærer bevisst eller ubevisst slik åtferd vidare til barna sine. Dette er det viktig for både leiarar og lærarar å vera klare over, for på den måten å kunna forstå og handtera foreldra betre. Tremblay m.fl. (2005) fann som nemnt at grad av aggresjon hos mennesket, kan forklarast med om lag 40% arv og genetikk, medan om lag 60% skuldast miljøet.

Ulukkelege elevar med manglande sosiale ferdigheiter er neste område fokusgruppene er samde om gir vanskar for leiinga, og der dei opplever og ikkje lykkast. Elevar og føresette si oppleving er at barnet blir utsett for mobbing, når det ofte kjem i klammeri med medelevar. Lærarar og leiarar kartlegg og finn at elevane er umodne i si handtering, og ikkje har lært seg dei sosiale spelereglane. Igjen kan eg visa til SIP-modellen (Card & Little, 2007), men også til Baumrind sitt autoritative perspektiv (1991), då dette perspektivet er det grunnleggjande tiltaket for å handtera aggresjon. Det er dessverre slik at barn som viser hyppig aggresjon, står i fare for å bli avvist av jamaldringar. Dei får ofte vanskar på skulen, og kan koma til å utøva kriminalitet (Card & Little, 2007). Ein tilrår tidleg, intensiv og langvarig oppfølging av både føresette og barn (ibid). Igjen er det slik at skulane må søkja hjelp frå ytre instansar i tillegg, for åtferdsproblema er ofte så komplekse at ein instans ikkje klarer å yta den hjelpa som trengst aleine (P. Roland m.fl., 2016).

Og leiarane etterlyser meir kunnskap hos personalet sitt om aggresjon. Leiargruppene ser på manglande kunnskap som noko av det mest kompliserte når det kjem til handtering av aggresjon i elevgruppa. Forsking har også vist at det er mangel på kompetanse på dette området, og P. Roland (2011) viser til at nettopp kompetanse om aggresjon, er nøkkelen til betre handtering. SIP-modellen blir igjen sentral for å forstå distinksjonen mellom proaktiv og reaktiv aggresjon, og dermed moglege årsaker. I tillegg må personalet ha god kapasitet, både individuelt og kollektivt. Kapasitet vil innebera at dei er motiverte for dette krevjande arbeidet, og at ein har kunnskapar, verdiar og erfaring som skal til (Wandersmann m.fl., 2006).

Ein av rektorane er særleg opptatt av at ho opplever at lærarane ikkje klarer å følgja opp arbeidet ho har starta. Ho nemnar mangel på tid som ein faktor, men her kan ein også visa til Fullan (2008) sin «hemmelighet» om kollektiv kapasitetsbygging. Dette inneber som kjent at leiarane må gi medarbeidarane tru på at dei kan utføra oppgåvene dei er sette til, og dette inneber både tid og kompetanse.

At ikkje alle lærarane er gode nok klasseleiarar, og at det dermed kan oppstå ein negativ klassekultur i enkelte klassar, blir også trekt fram som vanskeleg. P. Roland mfl. (2016) minner om at det er leiinga sitt ansvar å hindra at slik negativ kultur får setja seg. For å bagatellisera slik kultur, og tru det går over, er noko ein leiar er bekymra for. Prinsippa om tidleg innsats finn me i fleire stortingsmeldingar, og Tremblay (2010) understrekar også dette for å unngå at barna utviklar langvarig aggressiv åtferd.

## 5.2.6 Det kollektivet fokuset må aukast

Det kollektivet fokuset har me allereie vore innom. Og eg ser at her har fokusgruppene ein del å henta. Leiarane peikar på mangel på forplikting til det som er bestemt, samt at dei sjølve ikkje set av nok tid i personalet til å jobba kollektivt med tema. Rektorane minner om at dei har lagt til rette for fellessamlingar, men dei andre leiarane meiner at det likevel ikkje er ei kollektiv forståing i personalet kring aggresjonstema og handtering av dette. Fullan (2008) påpeikar at eksterne kurs kan vera bra, men det ein lærer på kurset, må knytast til den daglege settinga. Som nemnt, viser også P. Roland (2015) til Sørli og Torsheim (2011) som tilrår at ein arbeider kollektivt med utfordringar over tid, og søker å få til kollektiv meistringstru. Alle tilsette må forpliktast i arbeidet. Og å setja av tid til kompetanseheving er sentralt, elles vil ein ikkje kjenna forplikting (P. Roland, 2012).

Når eg stiller spørsmålet om korleis dei som leiing kan auka det kollektivet fokuset, kjem dei blant anna fram til at dei må leggja til rette for «debriefingsmøte» og møte der ein diskuterer elevar som ein stevar med. Ein leiar vil gjerne ha med lærarane i prosessen med å finna dei mest proaktivt og reaktivt aggressive elevane, og diskutera tiltak kring desse. At leiar må delegera leiing, og prøva å skapa ein samarbeidande læringskultur, der personalet sjølv klarer å løysa problem, finn me hos Leitwood og Beatty (2008). Kollegaene må altså koplast saman, slik at dei kan spela på kvarandre, og læra av kvarandre (Fullan, 2008; Ertesvåg, 2012).

Leiargruppene trekk også fram at det er viktig at personalet blir tatt på alvor, og at dei blir møtte med respekt frå leiarane når dei innrømmer at dei strevar med å handtera enkelte elevar. Dette finn me hos Fullan (2008) som åtvarar mot at leiar kjem med kritikk eller straff når han ser praksis som ikkje er hensiktsmessig eller akseptabel, men heller legg til rette for å byggja ny kunnskap i lag med andre. Å prøva og feila må vera lov (Hargreaves & Fullan, 2012).

Men å få til kollektiv læring er ikkje lett, og Hargreaves og Fullan (2012) meiner profesjonelle læringsfellesskap, PLC, er å tilrå. Dette er som nemnt eit samarbeid som må organiserast av leiar, der medarbeidarane blir sette i lag til å utforska og betra praksis som er viktig for dei. Leiargruppa må leggja til rette for jamlege møter, samt at kollegaene får læra av kvarandre i klasserommet (Hargreaves & Fullan, 2012). Dette ser eg på som sentralt, men det krev ressursbruk og organisering som er medvite frå leiar si side.



## **5.3 Det autoritative perspektivet er sentralt i arbeidet med utfordrande åtferd**

Perspektivet er ikkje ukjent for deltakarane. Men som nemnt, kjenner eg at å visualisera innhaldet i perspektivet blir viktig, slik at eg forsikrar meg at ein vidare i intervjuet har felles forståing. Eg opplever at dei legg mest vekt på omsorgsdelen, og det kan verka som om dei i første omgang ikkje assosierer perspektivet med kontroll og krav.

### **5.3.1 Grensesetting**

Likevel viser leiarane kunnskap om grensesetting når me har fokus på dette omgrepet aleine. Ein leiar trekkjer fram både individuell og kollektiv grensesetting, og fleire viser til kor viktig det er med den tydelege vaksne som viser kva som gjeld, og som held seg til det som er kollektivt bestemt. For her har alle skulane reglar som er kjende for personalet, men som dei ser at sklir ut. Dei viser til at enkelte i personalet misforstår vaksenrolla, og unngår å setja grenser fordi dei vil vera kamerat med elevane. Å vera ettergivande i oppdraginga er som kjent ikkje å tilrå, då dette kan gi utrygge barn med låg sjølvkontroll og lågt sjølvbilete (Walker, 2009). Ein lærar som viser både kontroll og støtte, kan redusera mobbing (E. Roland, 2014). Derfor må alle vaksne som jobbar med barn, ha denne forståinga. Men den kollektive forståinga for regler og grenser ser ut til å mangla. Leiarane kjenner at dei bør vera i miljøet for å halda oppe fokuset på grensesetting, og dei støttar ved å gi råd i konkrete situasjonar eller som del av skulevandring.

### **5.3.2 Relasjonskompetanse**

Når det gjeld relasjonskompetansen, er det tydeleg at det er eit området skulane har hatt fokus på, for her viser leiarane gode kunnskapar om emnet. Men den kollektive tenkinga og forståinga kan utviklast i større grad i personalet. Eg har inntrykk av at leiarane sjølve er flinke på relasjonar, men ikkje klarer å få kunnskapen ut i personalgruppa. Skulane kjem med døme på korleis dei jobbar med relasjonsbygging, men dei har ingen felles strategi for dette. Leiarane innrømmer at den enkelte lærarar vektlegg relasjonsbygging svært ulikt, og har ulik forståing av kor sentralt det er. Derfor ser ein at fokus på relasjonar varierer frå klasse til

klasse. Leiarane bør som nemnt visa retning, og leggja tilhøva til rette for at medarbeidarane kan læra og forbetra praksis i lag (Fullan, 2008). Leiarane ser også at ein ofte får ein betre relasjon til elevane ein er kontaktlærer for, noko som eg ser på som naturleg, men det kollektivet ansvaret må poengterast i større grad.

Ein leiar kjem med denne definisjonen på kva ho legg i omgrepet relasjonsbygging: «Bygga gode, solide og tillitsfulle forhold i mellom dei vaksne og ungane, og mellom ungane». Synet stemmer overeins med Wubbels m.fl. (2015) som viser til at interaksjonar kan vera ulike møtepunkt mellom lærar og elev, eller i elevgruppa, og desse interaksjonane blir sett på som byggesteinar i utvikling av relasjonar. Alle leiarane ser på relasjonsbygging som sentralt i skulen, og dette finn ein hos Drugli & Nordahl (2014) og Hattie, (2009), som hevdar at læraren si evne til å etablere relasjonar til elevane, er den kompetansen hos læraren som betyr mest for elevane si læring. For å skapa kvalitet i møte mellom lærar og elev, må læraren forstå og koma i positiv kontakt med eleven på emosjonelt nivå (Wubbels m.fl., 2015). Forskarane viser også til at det også her er to nivå, både individuell relasjonsbygging, som kan skapa større nærleik til elevane, men også kollektiv relasjonsbygging, som kan treffa heile gruppa. Ein leiar viser nettopp til at fokus på relasjonsbygging i ein klasse han skildrar som utfordrande, gav resultat, og at han og ei kollega lykkast i å få til eit godt læringsmiljø i klassen. Og ein rektor understrekar at for å vera ein god klasseleiar, må du vera ein god relasjonsbygger, og ho meiner personalet hennar jobbar etter dette prinsippet. Nordahl & Drugli (2014) minner om at ein lærar alltid vil vera ein signifikant vaksen for elevane, altså ein som betyr mykje for eleven, men som også har definisjonsmakt over eleven. Læraren vil alltid ha større makt enn eleven i relasjonen, fordi den vaksne utøver ein profesjonell yrkesrolle, men anerkjenning er her sentralt. Når elevar anerkjenner ein vaksen som anerkjenner dei, blir den vaksne viktig for dei. Jo betre relasjonen mellom læraren og eleven er, jo viktigare vil læraren vera for eleven (ibid). Eg ser at for ein klasseleiar er dette viktig.

Ein annan rektor fortel at når dei på hennar skule må inn med ekstra disiplintiltak overfor elevar, passar dei på å ha ekstra fokus på relasjonsbygging i tillegg. Eg får inntrykk av at det er ho som rektor som legg mest vekt på dette. Og dette er det autoritative perspektivet i praksis, og me finn støtte hos P. Roland m.fl. (2016) som hevdar at ein autoritativ vaksen er eit grunnleggjande tiltak for å førebyggja aggresjon, og ein bør ha autoritative vaksne både på individ – organisasjonsnivå. Cornell m.fl. (2016) nyttar omgrepet autoritative skular, og autoritativt skuleklima. Slike skular handhevar streng, men rettferdig disiplin, i tillegg til

støttande elev-lærer relasjonar, og rektorane bør også praktisera slik leiarstil overfor elevane, meiner dei. Skular med autoritative klima har mindre negativ åtferd og mobbing, enn skular som ikkje har utvikla dette perspektivet. Det er tydeleg frå deltakarane at skulane har eit stort forbettringspotensiale i å utøva det kollektive autoritative fokuset.

Leiarane ser korleis dei kan styrka lærarane sin relasjonskompetanse ved å ha fokus på tema i fellesamlingar, og ved å læra av kvarandre i personalet. Fullan (2007) legg vekt på at ein lærar både individuelt og kollektivt over tid. Leiinga må visa kvifor relasjonsbygging er viktig, og at det er greitt og forventa at personalet bruker tid på arbeidet, hevdar ein rektor. Ein delekultur, der prøving og feiling er akseptabelt, blir også nemnt som eit strategi. Alle desse forslaga finn ein støtte for hos Fullan (2008). Ein rektor åtvarar mot å forsøka og pålegga nokon «å driva med» relasjonsbygging. Då vil ein kunna oppnå motstand og motarbeiding. Det kan verka meir konstruktivt om nokon i personalet som er gode på emnet, viser og forklarar kring relasjonsbygging, meiner han. Fullan (2008) viser til at ein skal læra i den daglege settinga, og gjerne av ein «mentor» , som er valt ut frå personalet. Eg tenkjer at rektorane må tora å delegera meir ansvar og kompetanse til andre lærarar og leiarar, slik at ikkje berre dei sjølve sit på kompetansen. Dette finn eg støtte for hos Fullan (2008), som minner om at organisasjonar ofte ikkje ser ut til å læra, då dei ofte legg for mykje vekt på individuelle leiarar, som ofte kjem og går, og dermed tar med seg kompetansen.

For å styrka personalet sin relasjonskompetanse, treng nokre i personalet rettleiing, hevdar leiarane. Dei viser til at lærarane må minnast om at dei som vaksne har ansvar for relasjonen, og at dei må forstå kva som skal gjerast for å betra ein dårleg relasjon. Leiarane fortel at dei både tar dette opp ved å kalla inn til samtalar, men også i medarbeidarsamtalar. P. Roland m.fl. (2016) minner om at eleven aldri må få skulda for at ein relasjon har blitt utfordrande og negativ. Men læraren kan trenga hjelp til dette, og då er det viktig at leiarane blir opplevde som støttande (ibid).

## **5.4 Systemarbeidet må fungera**

Dette siste avsnittet handlar om leiinga si rolle i skule-heim-samarbeidet, og kva som er sentralt med tanke på hjelpeinstansar kring aggresjon.

### **5.4.1 Leiinga si rolle i skule-heim-samarbeidet**

Leiinga på alle tre skulane ser på samarbeidet med heimen som sentralt for å lykkast med elevar med utfordringar knytt til aggresjon, og dei stiller på møte i vanskelege elevsaker for å støtta både personalet og heimen. Ein rektor minner om sårbarheita til foreldra. Me må derfor visa respekt i møte med desse foreldra og sjå på dei som ein ressurs, og ikkje omtala dei som ressursssvake. Dette finn me som nemnt hos fleire forskarar (Fullan, 2007; Nordahl m.fl.; 2005; P. Roland m.fl., 2016; Westergård, 2010). Fullan (2007) poengterer at lærarar og rektorarar må strekkja seg meir ut mot foreldra og samfunn, og nytta empati i møte med foreldre som strevar med barna sine. Ein del av prinsippa i PLC er nettopp å ha nær kontakt med foreldra. Han seier også at ein ikkje må distansera seg frå foreldre, sjølv om dei representerer heimar med problem. Heim-skule-samarbeidet er eit sentralt mesonivå i Bronfenbrenner (1979) sin teori, og eg synest alle leiargruppene er bevisste dette, i tillegg til at dei også samarbeider med hjelpeinstansar.

### **5.4.2 Hjelpeinstansar**

Alle skulane vel å trekkja inn andre instansar når sakene er komplekse. Dette finn me hos både Nordahl m.fl., (2005), P. Roland (2016) og Fandrem mfl (2013) som stadfestar at det ofte er slik at ein ikkje klarer å løysa åtferdsproblem utan å setja i verk tiltak i fleire deler av det sosiale systemet. Tverrfagleg samarbeid er å tilrå, for ein instans klarer ofte ikkje å løysa problema aleine.

Det er positivt at skulane ser behov for at ulike profesjonar må til, for å gi elevane den beste hjelpa. Og sjølv om samarbeidet med hjelpeinstansane blir opplevd noko ulikt på dei ulike skulane, har skulane nytte av eit slikt samarbeid. Men teieplikt og dårleg samordning blir opplevd som hindringar i samarbeidet, og dette blir viktig å finna konstruktive løysingar på, tenkjer eg. Slike saker skal handterast med vektlegging både på individ- og systemperspektiv (E. Roland, 2014).

## 6.0 Konklusjon

Formålet med studien har som sagt vore å setja fokus på korleis ein i skulen kan arbeida med å handtera proaktiv og reaktiv aggresjon. Sidan eg sjølv er leiar, har eg valt å ha leiarperspektivet i fokus gjennom heile oppgåva. Problemstillinga har vore: **«Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon? Leiinga si rolle i dette arbeidet»**.

Deltakarane viser at kunnskapen dei har om omgrepa proaktiv og reaktiv aggresjon er prega av usikkerheit og sprikande forståing. Det ser likevel ut til at forståinga for reaktiv aggresjon, er betre enn for proaktiv aggresjon. Hovudtendensen er at dei skildrar reaktiv aggresjon, ved definering av aggresjon. Dei meiner at personalet dei leiar, også har ei uklar omgrepsforståing og manglande kunnskap om aggresjonsperspektivet.

Konsekvensar av manglande kunnskap om omgrepa og distinksjonen mellom dei, kan bli uklar oppfølging av desse sårbare elevane. For å kunna setja i verk gode tiltak, trengst det ei presis og felles forståing av omgrepet aggresjon (Berkowitz, 1993). SIP-modellen (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1994) kan vera nyttig for å forstå distinksjonen mellom omgrepa. Dersom leiarar ikkje har god nok kjennskap til omgrepa, vil ein ikkje kunna vera ei støtte for verken elevar, personale eller føresette. Førebygging av aggresjon vil også bli vanskeleg, når verken leiarar eller personalet har ei felles forståing når det gjeld innhaldet i omgrepa. Resultatet kan bli at det felles arbeidet på skulen mot mobbing og utagerande elevar, blir prega av usikkerheit.

Det er eit leiaransvar å sørgja for at både leiargruppa og personalet har tilstrekkeleg kunnskap om aggresjon, og her må leiarane visa ei tydeleg retning, og leggja til rette for at personalet inngår i læringsprosessar på temaet (Fullan, 2008). Ein treng kompetansebygging i heile organisasjonen.

Det autoritative perspektivet blir sentralt (Baumrind, 1967; 1991), både for å handtera den reaktive aggresjonen, og for å stoppa den som utøver proaktiv aggresjon (P. Roland m.fl. (2016). Perspektivet er ikkje ukjent for deltakarane, men deltakarane legg mest vekt på omsorgsdelen, og det kan verka som om dei i første omgang ikkje assosierer perspektivet med kontroll og krav. P. Roland m.fl. (2016) viser til autoritative vaksne både på individ – organisasjonsnivå. Autoritative skular, som handhevar tydeleg, men rettferdig disiplin, i tillegg til støttande elev-lærer relasjonar, er eit mål (Cornell m.fl., 2016). Skulane har eit stort forbedringspotensiale i å utøva det autoritative fokuset kollektivt. Då kan ein interessant veg

vidare vera å sjå til Cornell m.fl. (2016) si forskning, og gjennom denne skapa autoritative klima.

Fullan (2008) viser til «systemgjering», at skulen som system kan handla sjølv, mest mogleg utan innverknad frå leiar. Ein delegerer leiing til fleire på skulen som sit på kompetansen. Som leiar må ein byggja kapasitet i organisasjonen, og utvikla både individuell og kollektiv meistringstru (Leithwood & Beatty, 2008). For det er mindre grad av problemåtferd på skular der det er stor grad av kollektiv meistringstru (Sørli & Torsheim, 2011).

Slike saker skal handterast med vektlegging både på individ- og systemperspektiv (E. Roland, 2014). Leiarane ser på samarbeidet med heimen som sentralt for å lykkast med elevar med utfordringar knytt til aggresjon, og dei ønskjer å sjå på heimen som ein ressurs (Fullan, 2007; Nordahl m.fl., 2005; Westergård, 2010). Dei vel også å trekkja inn andre instansar når sakene er komplekse (Nordahl mfl, 2005; P. Roland, 2016; Fandrem m.fl., 2013).

Dette har vore eit lærerikt og interessant tema å undersøkjja, men det er stort behov for vidare forskning. I min kvalitative studie intervjuar eg tre leiargrupper. Funna er spanande, men ei kvantitativ undersøking om leiarperspektivet og handtering av ulike former for aggresjon ville vore viktig. Korleis utviklar leiarar ein slik kompetanse i organisasjonen, slik at dei trekkjer i same retning? (Fullan, 2008). Eg fann at skulane har eit stort potensiale i å utvikla det kollektivet autoritative klima i organisasjonen. Korleis skal ein som leiar klara dette? Og korleis kan ein overføra Cornell m.fl. (2016) si forskning på autoritative organisasjonsklima til den norske konteksten?

# Litteraturliste

- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence* (39), ss. 658-699.
- Aronson, E. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., . . . Tremblay, R. E. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry*, 65.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. I *Genetic Psychology Monographs*, 75 (ss. 43-88).
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. I *Journal of Early Adolescence* 11,1 (ss. 56-95).
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression; its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do (2nd ed)*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer, *Developmental origins of aggression* (ss. 376-397). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Card, N., & Little, T. (2007). Differential Relations of Instrumental and Reactive Aggression With Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function? I P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin, *Aggression and Adaptation* (ss. 107-135). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, Vol 115, ss. 74-101.
- Cummins, J. (2001). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Bilingual Education and Bilingualism* (23).
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I Pepler, & K. Rubin, *Childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, ss. 37-51.

- Ertesvåg, S. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and studies*(27), ss. 51-61.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvements: an International Journal of Reasearch, Policy and Practice*, Routledge.
- Fandrem, H. (2013). Oliver - en utolmodig rebell, eller? I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland, & E. Westergård, *Barn i utfordringer* (ss. 55-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland, & E. Westergård, *Barn i utfordringer* (ss. 19-29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H., Fuglestad, O. L., & Løge, I. K. (2013). Et blikk framover. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland, & E. Westergård, *Barn i utfordringer* (ss. 151-168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York, London: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gendreau, P., & Perusse, D. (2005). Genetics and the Development of Aggression. I *Developmental Origins of Aggression* (ss. 223-242). New York: Guildford Press.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. Columbia University, Teachers College: Routledge.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievements*. New York: Routledge.
- Holmes, D. S., & Will, M. J. (1985). Expression of interpersonal aggression by angered and nonangered persons with the type A and B behavior patterns. *Journal of Personality and Social psychology*, 48, ss. 723-727.
- Kitzinger, J. (1995, Juli 29). Qualitative resarch. introducing focus groups. ss. 311(7000):299-302.
- Kjølstad, S., & Høverstad, T. (1991, Okt 30). Fokusgrupper - presentasjon av en kvalitativ forskningsmetode. *Norsk lægeforening*, ss. 111(26):3194-6.
- Kleven, T. A. (2007). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik, Vol 28*, ss. 219-233.



- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups 5th Edition*. Saint Paul Minnesota: SAGE.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Lund, T. (2005). The Qualitative - Quantitative Distinction: Some Comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*(49(2)), ss. 115-132.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges and guidelines. *Lancet*, ss. 483-8.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago.
- Midthassel, U. V. (2015). Skoleleders rolle og implementeringsprosessen. I P. Roland, & E. Westergård, *Implementering* (ss. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miles, M. M., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Quality Data Analysis - a Methods Sourcebook*. SAGE.
- Morgan, D. (1993). *Successful focus groups*. London: SAGE Publications .
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research. 2nd ed*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Myers, S. S., & Pianta, R. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole - Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste? 2. utg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. CLASS. Secondary Manual*. Brookes.
- Rigby, K. (2012). Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours. *Educational Psychology Review*, s. 24.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescents students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology (23)*, ss. 535-546.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi:Hva kan skolen gjøre, 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Galloway, G. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement (15)*, ss. 241-260.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior, Volume 27*, ss. 446-462.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv adferd?* Stavanger: Senter for adferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt (Doktorgradsavhandling)*. Stavanger, Det humanistiske fakultet: Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2015). Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering? I P. Roland, & E. Westergård, *Implementering* (ss. 86-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Sisodia, R., Wolfe, D., & Sheth, J. (2007). *Firms of endearment: How world-class companies profit from passion and purpose*. Upper Saddle River NJ: Wharton School publishing.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus Groups - Theory and Practice*. SAGE Publications, Inc.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds*. New York: Random House.
- Sørli, M. A., & Torsheim, T. (2011, June). Multianalysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behavior in school. *School effectiveness and school improvement, 22 (2)*, ss. 175-191.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental Origins of Disruptive behavioral problems:the "Original Sin" Hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ss. 341-367.

- Tremblay, R., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental Origins of Aggression*. New York: Guilford Press.
- Vaaland, G. S., Idsoe, T., & Roland, E. (2011). *Aggressiveness and disobedience*. Scandinavian Journal of Educational Research.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive og reactive aggressiion. I R. Tremblay, *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Walker, J. (2009). *Authoritative classroom management: How control and nurturance work togheter? Theory into practice*.
- Wandersman, A., Clary, E. G., Forbush, J., Weinberger, S. G., Coyne, S. M., & Duffy, J. L. (2006). Community Organizing and Advocacy: Increasing the Quality and Quantity of Mentoring Programs. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), ss. 781-799.
- Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teachin Styles and Students Adjustment in Early Adolescence.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school: Prevalence, correlates, development and prevention (Doktorgradsavhandling)*. Stavanger, Det humanistiske fakultet: Universitetet i Stavanger.
- Westergård, E. (2015). Implementering av "den utfordrende samtalen" mellom foreldre og lærere. I P. Roland, & E. Westergård, *Implementering* (ss. 136-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Tartwijk, J. V. (2015). Teacher - student relationships and classroom management. I E. T. Emmer, & E. J. Sabornie, *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.

## Nettreferansar:

Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2016). *Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools*. Henta frå: <http://L2W.no/zik>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016, 27.april) Henta frå: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Drugli, M., & Nordahl, T. (2014, 10 25). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Henta frå: <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap*. (Meld. St 18 2010-2011). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Kunnskapsministeren (2017). *Pressemelding nr 30-17* (13.02.2017). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/13-mrd.-kroner-til-tidlig-innsats/id2538785/>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St 21 2016-2017). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet (2007) *....og ingen stod igjen*. (St. Meld nr. 16 2006-2007). Henta frå: <http://L2W.no/o4k4>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Prop. 57 L (2016-2017)* Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>

Nordahl (2012). Baumrind sine foreldrestilar. Henta frå: <http://L2W.no/ts79>

NOU 2015:2. *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Norsk senter for forskningsdata (NSD) Henta frå: <http://www.nsd.uib.no/>

P. Roland, (2017). *Plakat om relasjonsbygging*. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/32def1b59c0243c390a406a9a4b8bb65/plakat-om-relasjonsbygging.pdf>

Vaaland & E. Roland (2012). *Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class*. Henta frå: <http://L2W.no/qf2b>

## Vedlegg 1



Pål Roland  
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.02.2017

Vår ref: 52071 / 3 / AGF

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52071	<i>Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon? Leinga si rolle i dette arbeidet</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Pål Roland
Student	Serif Refsnes

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, 31.12.2017, 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

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



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at datamaterialet skal anonymiseres innen desember 2017. Vi har derfor satt dato for forventet prosjektlutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlende opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

## Vedlegg 2

### Førespurnad om deltaking i fokusgruppeintervju i samband med forskingsprosjekt om aggresjon.

Eg heiter Seri Refsnes, er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og skal i løpet av 2017 skriva ei masteroppgåve om aggresjonsproblematikk. Pål Roland, dosent ved Læringsmiljøsenderet i Stavanger er rettleiar. Eg jobbar som rektor på Høyland skule i Hå kommune, og eg vil derfor ha eit leiarperspektiv i oppgåva mi. I samband med dette, spør eg om du og dei andre i leiargruppa ved skulen din, vil delta i eit fokusgruppeintervju nå i vår. Eit fokusgruppeintervju er kort fortalt eit gruppeintervju der eg stiller spørsmål, og de som deltakarar diskuterer problemstillingane. Det er ikkje mål om å koma fram til einigheit i gruppa.

Føremålet med prosjektet mitt er å ha fokus på korleis leiargrupper kan hjelpa personalet i handtering av aggressive elevar. Eg vil henta inn data frå fokusgruppeintervju med tre leiargrupper. Intervjuet vil bli tatt opp, og eg vil ta enkle notater undervegs. Intervjuet vil ta om lag 1,5 timar, og kan gjerne takast på arbeidsplassen din.

Data frå intervjua vil bli transkriberte anonymt. Eg har teieplikt, og all data vil bli handsama konfidensielt. Opptaka vil bli sletta når prosjektet er avslutta i desember 2017. Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål, kan du ta kontakt på mobil: 415 32 656 eller på mail: [sref@ha.kommune.no](mailto:sref@ha.kommune.no). Pål Roland kan treffast på mail: [pal.roland.uis.no](mailto:pal.roland.uis.no)

Eg vil understreka at deltakinga er frivillig, og du kan når som helst trekkja tilbake samtykket utan grunngjeving. Opplysningane om deg vil då bli anonymisert og sletta.

Med vennleg

Seri Refsnes

### Vedlegg 3

## Samtykkeerklæring

Eg samtykker med dette til å delta i fokusgruppeintervju med leiargruppa på skulen og Seri Refsnes i samband med hennar masterprosjekt. Eg har mottatt skriftleg informasjon om prosjektet.

Dato: .....

Signatur:.....



## Vedlegg 4

### Intervjuguide

#### Master i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger 2017

##### Problemstilling:

«Korleis kan skular handtera proaktiv og reaktiv aggresjon?

Leiinga si rolle i dette arbeidet».

Student: Seri Refsnes

##### 1. Bakgrunnsspørsmål:

- 1a) Alder
- 1b) Kjønn
- 1c) Utdanning
- 1d) Funksjon/stilling
- 1d) Kor lenge har du jobba i skulen?

##### 2. Aggresjonsomgrepet

- 2a) Kva legg du i omgrepet aggresjon?
- 2b) Kva skil reaktiv og proaktiv aggresjon? (Gir dei definisjon dersom dei ikkje veit dette).
- 2c) Kva veit personalet om proaktiv og reaktiv aggresjon?
- 2d) Kor har personalet i tilfelle lært om omgrepa?

### **3. Handtering av aggresjon frå eit leiarperspektiv**

- 3a) Korleis jobbar leiinga når det oppstår aggresjon blant elevane?
- 3b) Korleis jobbar leiinga med førebygging av aggresjon hos elevane?
- 3c) Korleis kan leiinga vera ei støtte for personalet i handtering av aggresjon?
- 3d) Korleis jobbar de på skulen med saker som er prega av proaktiv aggresjon?
- 3e) Korleis jobbar de på skulen med saker som er prega av reaktive aggresjon?
- 3f) Kva er mest komplisert med slike saker for leiinga?
- 3g) Korleis vurderer de som leiing korleis personalet jobbar kollektivt med desse utfordringane? Til dømes med felles forståing?
- 3h) Korleis kan de auka det kollektive fokuset?

### **4. Det autoritative perspektivet**

- 4a) Kva legg de i omgrepet grensesetting?
- 4b) Korleis støttar leiinga arbeidet med grensesetting?
- 4c) I kva grad har skulen ei kollektiv forståing for grensesetting?
- 4d) Kva legg de i omgrepet relasjonsbygging?
- 4e) Korleis jobbar skulen med relasjonsbygging?
- 4f) Korleis kan leiinga styrka personalet sin relasjonskompetanse?
- 4g) På kva måte ser de ein samanheng mellom grensesetting og relasjonskompetanse? (Eventuelt gi dei Baumrind sin modell av «parenting style»)

### **5. Systemarbeid**

- 4a) Kva er leiinga si rolle i skule-heim-samarbeidet?
- 4b) Kva for hjelpeinstansar samarbeider leiinga med i handtering av aggresjon?
- 4b) Korleis opplever leiinga samarbeidet med hjelpesystemet i området?

Moglegheit for oppfølgings spørsmål

# Aggresjon

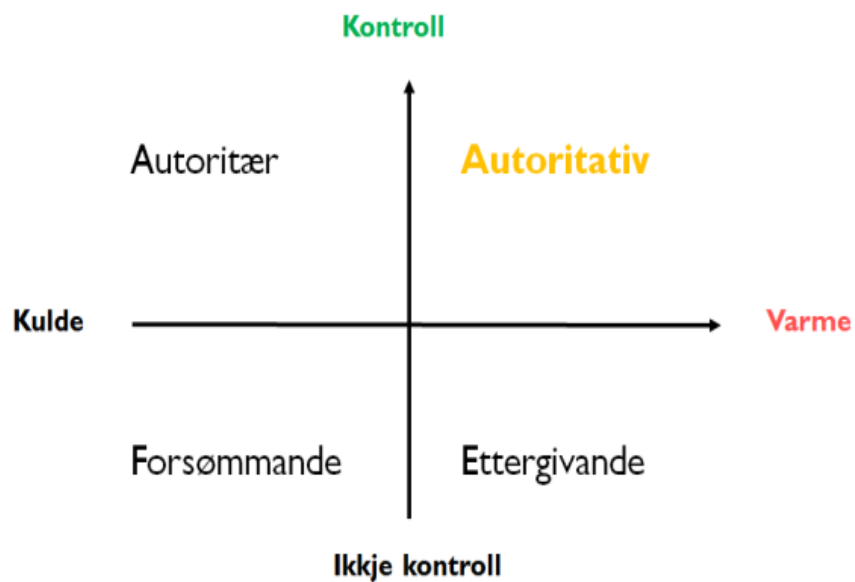
Aggresjon blir definert som ei intendert negativ handling med intensjonen om å skada nokon eller noko (Aronson, 2007, Berkowitz, 1993).

- Reaktiv aggresjon
  - Sint reaksjon mot en opplevd **frustrasjon**
  - Sinne
  - Temperament
  - Emosjonar
  - Impulsivitet
  
- Proaktiv aggresjon
  - Makt (ved avmakt)
  - Belønning/fordel
  - Status
  - Mobbing
  - Innlært åtferd

Kort fortalt er reaktiv aggresjon negative handlingar som er drivne av intense emosjonar, som til dømes frustrasjonar og sinne, medan proaktiv aggresjon meir handlar om å gjera negative handlingar for å oppnå fordelar eller belønningar (Card & Little, 2007)

«The proactive boy is troubling to others, whereas the reactive is troubled by others». (Dodge, 1991)

# Baumrind sine foreldrestilar



Baumrind sin «Parenting style» (Nordahl, 2012)