



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Mona Nordvoll (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: «Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen- hvordan ønsker de at læreren intervenserer?» Engelsk tittel: «Correlation between proactive aggression and stress among adolescent girls in secondary school- how do they prefer the teacher to intervene?»	
Emneord: Aggresjon, proaktiv aggresjon, mobbing, relasjonell mobbing, stress, mestring, stress- og mestringsmodell, CIESL-prosjektet, klasseledelse, relasjoner.	Antall ord: 34570 + vedlegg/annet: 5 Stavanger, 15.06.2015 dato/år

Forord

Så er det over. Veien som i begynnelsen virket så lang, men som i virkeligheten viste seg å være overraskende kort, er nå over. Men den stopper ikke her, avslutningen på utdanningen som spesialpedagog markerer starten på en ny vei, en vei inn i yrkeslivet i skolen. Dette nye livet ser jeg virkelig frem til.

Før prosjektet startet ble vi advart om å ikke gå i «ryddefella». Denne fella er tydeligvis svært farlig og lett å gå i når en skriver masteroppgave, i hvert fall ifølge en av mine forelesere. Jeg unngikk heldigvis «fella». For aldri har kleshaugen vært høyere, skapene mer uorganiserte og vinduene mer skitne. Dette betyr kanskje mange ting, men en ting betyr det i hvert fall og det er at jeg har jobbet hardt med denne oppgaven, og dermed ikke latt meg friste av «ryddefella». Flaks!

Fra spøk til alvor. Oppgaven har til tider vært både svært krevende og utfordrende, men samtidig har det vært en lærerik og spennende prosess. Jeg bestemte meg tidlig i studieforløpet at jeg ville fokusere på jenter og proaktiv aggresjon i masteroppgaven min. Senere i prosessen inkluderte jeg begrepene stress og klasseledelse inn i prosjektets problemstilling, da det ga en litt annerledes og ny vinkling på temaet, som jeg syntes var veldig spennende og interessant.

Det er mange jeg må takke for at jeg nå sitter med en ferdig skrevet masteroppgave. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby. Uten hennes kunnskap, erfaring og støtte hadde det vært vanskelig å gjennomføre denne studien.

Videre vil jeg rette en takk til jentene som lot meg få et innblikk inn i deres verden. Uten disse åpne og fortellervillige jentene kunne ikke denne studien utformet seg.

Så vil jeg rette en stor takk til min kjære samboer, Thomas. I de mest hektiske periodene har han fungert som både far, mamma, hushjelp og kokk. Du er god som gull! Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min lille Rakel som har delt mammaen sin med «skolen».

Stavanger, juni 2015

Mona Nordvoll

Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien er å undersøke om det er en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter i ungdomsskolealder. Videre setter den fokus på hvordan jentene ønsker at læreren intervensjonerer når denne problematikken oppstår.

Problemstillingen som skal besvares er: «**Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen-hvordan ønsker de at læreren intervensjonerer?**».

Formålet med studien er å undersøke om det er en mulig sammenheng mellom de to begrepene, *proaktiv aggresjon* og *stress*. Videre vil den flytte perspektivet over til hvordan jentene ønsker at læreren intervensjonerer når denne problematikken oppstår. Studien ønsker å sette søkelyset på denne koblingen for å kunne avdekke en mulig sammenheng og dermed også utvikle ny kunnskap. Videre knyttes den opp mot klasseledelse og CIESL-prosjektet for å gjøre kunnskapen som utvikles mer praksisorientert i fagfeltet. Litteratursøk som ble foretatt i forkant viser at studien setter søkelys på områder som er lite eller ikke tidlige berørt i eksisterende forskning.

Studien tar utgangspunkt i teori fra tre ulike fagområder- *aggresjon*, *stress* og *klasseledelse*. Under aggresjons aspektet tas det utgangspunkt i anerkjente teoretikere på feltet som Berkowitz (1993), Aronson & Aronson (2012) og Dodge (1991). I forhold til stress og stressteori har Lazarus (2006) fått en sentral rolle da han er ledende på fagfeltet (Cassidy, 2003). Videre er både Pianta et al. (2012) og Baumrind (1991) essensielle når det kommer til klasseledelse.

Studiens empiri har sitt utspring i en kvalitativ undersøkelse. Empirien ble til gjennom en intervjuundersøkelse med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Utvalget består av syv jenter i ungdomsskolealder fra tre skoler i to ulike kommuner.

Funn fra denne studien viser at det er en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen. Dette kommer tydeligst frem blant dem som blir utsatt for proaktiv aggresjon og dem som har nærmest relasjoner til den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk. Samtidig er det funn som tyder på at det er en reell mulighet for at proaktiv aggresjon fører til stress hos den som viser problematikken også. Funn fra denne

studien kan være med på å vekke interessen for videre forskning på koblingen mellom de to temaene. Samtidig kan den være med på å gi både råd og tips til hvordan lærere kan jobbe både for å forebygge, avdekke og intervenere når denne type problematikk oppstår. Studien kan også inspirere og motivere til lærernes bevissthet rundt temaet. I dagens skole er det stort faglig press både på elevene og lærerne, denne oppgaven kan inspirere til vektlegging av klasse miljøet.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Tidligere forskning	2
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2.0 Teori	5
2.1 Aggresjon	5
2.1.1 Begrepets definisjon	6
2.1.2 Reaktiv- og proaktiv aggresjon	7
2.1.3 Proaktiv aggresjon	9
2.1.4 Mulige årsaker til proaktiv aggresjon	11
2.1.5 Mobbing	13
2.1.6 Direkte og indirekte mobbing	14
2.1.7 Drivkraften bak mobbing	14
2.1.8 Relasjonell mobbing	15
2.2 Stress, følelser og mestring	17
2.2.1 Stress	18
2.2.2 Mestring	19
2.2.3 Ungdom og stress	20
2.2.4 Proaktiv aggresjon og stressmestring	21
2.2.5 Stress, mestring og proaktiv aggresjon satt i en modell:	22
2.2.5.1 Potensiell stressor	22
2.2.5.2 Primærvurdering	25
2.2.5.3 Ubetydelig-, stressende- eller positiv hendelse	25
2.2.5.4 Sosio-økologiske- og personlige mestringsressurser	25
2.2.5.5 Sekundær vurdering	27
2.2.5.6 Mestringsstrategier, utfall og vurdering	27
2.3 Klasseledelse	28
2.3.1 Begrepsavklaring	29
2.3.2 Autoritativ voksenrolle	30
2.3.3 Emosjonell støtte	32
2.3.4 Organisering og tilsyn	35
2.3.5 Læringsstøtte	36
3.0 Metode	38
3.1 Kvalitativ metode	38
3.2 Innsamling og bearbeiding av intervjudata	40
3.2.1 Utvalg	40

3.2.2 Intervjuguide	40
3.2.3 Gjennomføring av intervju	41
3.2.4 Transkribering og analysering av data	43
3.3 Tolkning av datamaterialet	45
3.4 Reliabilitet og validitet	46
3.5 Forskningsetikk	48
3.6 Overførbarhet	50
3.7 Mulige feilkilder	51
4.0 Resultat	52
4.1 Proaktiv aggresjon	52
4.1.1 Hva er proaktiv aggresjon?	52
4.1.2 Hvordan påvirker proaktiv aggresjon klassemiljøet?	54
4.2 Stress	57
4.2.1 Hva er stress og hvilke stressfaktorer er gjeldende blant jenter i ungdomsskolealder?	57
4.2.2 Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress?	60
4.3 Klasseledelse	62
4.3.1 Hva er en god klasseleder?	62
4.3.2 Hvordan ønsker jentene at læreren intervensjonerer?	64
5.0 Drøfting	68
5.1 Proaktiv aggresjon	68
5.1.1 Hva er proaktiv aggresjon	68
5.1.2 Hvordan påvirker proaktiv aggresjon klassemiljøet	71
5.2 Stress	72
5.2.1 Hva er stress og hvilke stressfaktorer er gjeldende blant jenter i ungdomsskolealder?	73
5.2.2 Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress?	74
5.3 Klasseledelse	79
5.3.1 Hva er en god klasseleder?	79
5.3.2 Hvordan ønsker jentene at læreren intervensjonerer?	81
6.0 Konklusjon	84
7.0 Avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning	87
Referanser:	89
Vedlegg 1	94
Vedlegg 2	96
Vedlegg 3	98
Vedlegg 4	99
Vedlegg 5	100

1.0 Innledning

Grunnskolen er en arena hvor eleven både skal tilegne seg kunnskap og læring som danner grunnlaget for høye utdanning og voksenlivet. I tillegg til dette skal også hver enkelt elev oppleve skolen som en trygg og god plass å være. I opplæringsloven § 9a-3- *Det psykososiale miljøet* står det nedfelt: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova, 2002). Videre står det at det er skolen, med læreren i spissen, som skal sørge for at elever ikke blir utsatt for krenkende ord eller handlinger. Skolen er med andre ord lovpålagt å sikre at alle elevene har et godt psykososialt miljø, og dersom dette ikke imøtekommes er skolen pliktig til å gripe inn.

Til tross for dette ser en studier som viser at elever mener skolen hemmer mer enn den fremmer deres psykiske helse (Oliver et al., 2008). Dette kan skyldes mange og ulike faktorer. Én av de mulige årsakene til dårlig trivsel kan være å stadig bli utsatt for ydmykkelser, baksnakking og utestenging av sine jevnaldrende. Å bli eksponert for slike aggressive handlinger i skolen gjør ikke skolen til en trygg og god plass for eleven å være, og det legges heller ikke opp til et godt psykososialt miljø. Aggresjon blir av anerkjente forskere betegnet som et av de mest alvorlige sosiale vanskene i dagens samfunn (Berkowitz, 1993). Det er i dag bred enighet om å skille aggresjonsbegrepet i reaktiv- og proaktiv aggresjon. Denne studien er rettet mot det proaktive aspektet ved aggresjonsbegrepet. Denne typen atferdsproblem er også et omfattende problem i skolen og den utgjør store utfordringer for pedagogene (Pepler, Rubin, Earls court, Family & Earls court Symposium on Childhood Aggression, 1991; Tremblay, Hartup & Archer, 2005). Aggressiv atferd har en negativ effekt på både den som viser aggresjon og sine medelever, både når det kommer til læring og utvikling (P. Roland & Universitetet i Stavanger Senter for Atferdsforskning, 2011).

Samtidig med dette rapporteres det om stadig økt stress hos ungdom. De seneste årene har en sett overskrifter i massemedia som «*Èn av tre tenåringer er kronisk stresset*», «*Norske jenter stresser seg syke*» og «*Stress blant ungdom øker*» (Amundsen, 2014; Jakobsen, 2013; Østerås, 2014). En kan spørre seg hva som forårsaker denne uheldige utviklingen. Forskere på feltet mener at ungdommen møter mange og uoverkommelige krav på en gang. De blir blant annet stilt overfor krav om å prestere i skolen, ha mange venner, trente kropper, tilgang på dyre merkeklær, dyrke forskjellige hobbyer og samtidig få tid til å være med på «alt». Å leve i en

hverdag med så mange krav og press fra ulike hold kan, ikke overraskende, føre til stress og stressliknende symptomer.

Denne studien ønsker å forene de to begrepene *proaktiv aggresjon* og *stress*. Den ønsker altså å undersøke om det kan være en mulig sammenheng mellom de to begrepene. Videre vil fokuset bli flyttet over på hvordan jenter i ungdomskolen ønsker at læreren intervensjoner når denne problematikken oppstår.

1.1 Tidligere forskning

Innen aggresjonsteori finnes det et bredt spekter av forskning, både internasjonalt og nasjonalt. Det kan være en indikasjon på at denne type tematikk anses som både betydningsfull og fundamental i forskningsmiljøet. Det samme er gjeldende for forskning på stress og stressteorier. Det er derimot ikke, etter litteratursøk gjort på temaene, forsket noe på sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter i ungdomsskolealder. En kan jo stille spørsmål til hvorfor denne type forskning ikke ser ut til å eksistere: er det liten eller ingen sammenheng mellom disse to fenomenene? Vil det være vanskelig, eller til og med umulig å påvise en slik sammenheng? Er det liten eller ingen hensikt i å påvise en slik sammenheng? Eller er det helt enkelt ikke interesse for denne type forskning i forskningsmiljøet? Personlig tror jeg at mangel på denne type forskning kan være en blanding av spørsmålene ovenfor. Likevel anser jeg det som både nyttig og interessant å forske på sammenhengen mellom disse to fenomenene da, slik jeg ser det, både teori og praksis kan indikere at det er en mulig sammenheng mellom temaene.

1.2 Problemstilling

Med dette som bakgrunn stilles dermed følgende problemstilling: «**Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomskolen- hvordan ønsker de at læreren intervensjoner?**»

I denne oppgaven ønsker jeg altså å fokusere på proaktiv aggresjon blant jenter på ungdomsskoletrinnet, og om det finnes en sammenheng mellom denne aggresjonstypen og stress. Jeg ønsker å undersøke om proaktiv aggresjon er en mulig kilde til stress hos både den som utøver proaktiv aggresjon, de som direkte berøres av aggresjonen og de som indirekte berøres. Videre ønsker jeg jentenes eget perspektiv på hvordan de ønsker at læreren

intervenerer når denne problematikken oppstår. Denne studien tar altså for seg tre forskjellige emner. Studien ønsker i utgangspunktet å undersøke om det er en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter på ungdomstrinnet. Hvis det viser seg at det er en sammenheng mellom disse temaene, er det både nyttig og nødvendig at læreren vet hvordan han/hun skal intervensjonere. Jeg har derfor valgt å fokusere på hvordan jentene, som deltok i denne studien, ønsker at læreren skal intervensjonere når problematikken oppstår. Å knytte problemstillingens problematikk opp mot klasseledelse vil på samme tid gjøre studien mer praksisorientert, og mer anvendelig for lærere som møter denne type problematikken i skolen.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i kapitler som viser de ulike delene av oppgavens oppbygning. Kapittel 2.0 inneholder teori og tidligere forskning som er relevant for å belyse studiens problemstilling. Kapitlet starter med å belyse det første temaområdet i problemstillingen *proaktiv aggresjon*. Her blir begrepet belyst ved hjelp av anerkjente teoretikere og forskere på feltet, blant annet Berkowitz, Aronson og Aronson og Dodge. På samme vis blir problemstillingens andre temaområde, *stress*, presentert og redegjort for. Under denne redegjørelsen blir det lagt mest vekt på Lazarus og hans stressteori. Andre teoretikere blir også trukket inn, men disse teoretikerne baserer seg i stor grad på Lazarus og hans forskning, derfor fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av stressteori fra Lazarus, da han er ledende på fagfeltet (Strongman, 2003). Teorikapitlet avsluttes med å presentere problemstillingens tredje og siste temaområde: *klasseledelse*. I dette avsnittet blir det, på bakgrunn av problemstillingen, fokusert mest på den emosjonelle delen av klasseledelse. Det blir lagt stort fokus på Pianta (2012) og hans syn på klasseledelse i presentasjonen av dette temaet, denne teorien er også sentral i det pågående CIESL- prosjektet, som denne masteren er knyttet opp mot. Mer informasjon om CIESL- prosjektet kommer inn under avsnittet som tar for seg klasseledelsesdimensjonen.

Kapittel 3.0 tar for seg metoden og de metodiske valgene som ble tatt i forbindelse med denne studien. Her presenteres forskningsdesign, utvalg, intervju som metode, analyse og tolkning. Deretter vises det til reliabilitet og validitet som er to viktige begrep innen forskning. Til slutt vises det til de etiske vurderinger som er tatt i forbindelse med studien og mulige feilkilder.

I kapittel 4.0 blir resultatene fra intervjuene presentert.

I kapittel 5.0, blir studiens funn drøftet i lys av relevant teori og tidligere forskning.

Kapittel 6.0 inneholder studiens konklusjon, og studiens siste kapittel 7.0, inneholder avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil det presenteres teori som anses som relevant for å besvare problemstillingen: «**Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen- hvordan ønsker de at læreren intervensjoner?**». I denne sammenheng er det dermed nødvendig å først utdype aggresjonsteori og stressteori for så å knytte dem sammen. Deretter blir det nødvendig å greie ut om klasseledelse, da problemstillingens andre del er ute etter å undersøke hvordan jentene ønsker at læreren intervensjoner når denne type problematikk oppstår.

2.1 Aggresjon

For å få en helhetlig forståelse av proaktiv aggresjon, som er et sentralt begrep i denne studien, er det hensiktsmessig å ha en dyptgående forståelse av det overordnede begrepet, aggresjon. Aggresjon har gjennom evolusjonen vært en nødvendig komponent for alle pattedyrs utvikling, inkludert menneskers. Noe forenklet kan dette belyses gjennom Darwins evolusjonsteori og prinsippet om «Survival of the fittest». For å overleve har det vært nødvendig å ha både de sterkeste og smartest foreldrene, og å ha den med best potensiell for lederskap som leder av gruppen (Aronson & Aronson, 2012; Hawley, Little & Rodkin, 2007). Dette har hovedsakelig vært for å sikre mat og beskyttelse mot trusler av ulike slag. Med dette som bakteppe har forskere hatt en teori om at aggresjon er et nødvendig instinkt hos alle dyr. Nå er det engang slik at dagens menneske krever mer enn bare mat og ly for å overleve, det er også nødvendig at arten har evne og tilbøyelighet til å samarbeide i sosiale grupper (Anderson & Bushman, 2002). Psykologer på området har kommet frem til fem sosiale behov for å fungere optimalt i en sosial gruppe. Disse er: a) ha et positivt syn på seg selv; b) tro at andre også har et positivt syn på seg selv; c) se på verden som et rettferdig sted; d) ha tilhørighet til en sosial gruppe; e) ha et positivt syn på sin sosiale gruppe. Trusler mot en eller flere av disse behovene er ofte en kilde til aggresjon (Anderson & Bushman, 2002).

Likevel viser forskning at aggresjon ikke bare kan forklares ut i fra instinkt, dette vises best ved å eksemplifisere hvordan kulturell innflytelse former vår respons på situasjoner og sosiale sammenhenger og dermed påvirker oss til å respondere aggressivt eller ikke. Dette viser igjen at menneskers aggresjon kan modifiseres gjennom situasjonelle og sosiale faktorer. Aggresjon kan altså reduseres hos mennesker av ytre faktorer (Aronson & Aronson, 2012).

2.1.1 Begrepets definisjon

På grunn av aggresjonsbegrepets mangel på destruktivitet blir det komplisert å gi begrepet en entydig og klar definisjon (Aronson & Aronson, 2012; Berkowitz, 1993). For å oppnå dette blir det derfor nødvendig å inkludere forskjellige innfallsvinkler av begrepet for å få en helhetlig forståelse. Anderson og Bushman (2002), som regnes som noen av de fremste på feltet, definerer aggresjonsbegrepet slik:

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

Anderson og Bushman (2002) definerer altså aggresjon hos mennesker som enhver handling som er rettet mot et annet individ (som selv ikke ønsker dette) med en intensjon om å påføre skade (Anderson & Bushman, 2002). En viktig komponent i denne definisjonen er hensikten eller intensjonen om å påføre skade. Vi finner liknende definisjoner hos blant annet Aronson og Aronson (2012) og Berkowitz (1993) som hevder at intensjonen har en helt sentral rolle i aggresjonsbegrepet. I følge dette kan en si at aggresjon er negative handlinger med en hensikt om å skade eller såre andre, enten det er fysisk eller psykisk (Aronson & Aronson, 2012; Berkowitz, 1993). Med dette som bakgrunn er det viktig å merke seg at ikke all skade som påføres er en følge av aggresjon, og et godt eksempel på dette kan være når en går til tannlegen. Dette kan for noen anses som både ubehagelig og smertefullt, men det er ikke en aggressiv handling fra tannlegens side. Intensjonen er ikke å skade pasienten, og pasienten har heller ikke et mål om å unngå situasjonen. Det samme er gjeldende for skade som skjer i form av uhell da intensjonen om å skade ikke er tilstede. Det må altså være en negativ intensjon om å skade før en kan betegne en hendelse som aggressiv (Anderson & Bushman, 2002; Aronson & Aronson, 2012).

Videre poengteres viktigheten av å ha en felles forståelse av begrepet. Som tidligere nevnt er begrepet komplekst og det vises igjen i den daglige talen. Berkowitz (1993) eksemplifiserer dette ved å vise til hvordan noen anses som aggressive på grunnlag av streben etter intellektuelle oppnåelser, oppnåelse av uavhengighet og ønsket om å forsvare sine egne meninger. En slik vid forståelse av begrepet kan skape problemer da dette ikke betegnes som

aggresjon. For at en handling skal betegnes som aggressiv må hensikten om å skade/krenke være tilstede (Berkowitz, 1993).

Berkowitz (1993) understreker også viktigheten av å skille begrepene *aggresjon* og *sinne* fra hverandre. Sinne skiller seg fra aggresjon ved at det er en emosjonell prosess, hvor intensjonen om å påføre skade ikke er selvsagt. Sinne er altså en negativ følelse som ikke har et opplagt mål (Berkowitz, 1993).

2.1.2 Reaktiv- og proaktiv aggresjon

Denne oppgaven setter, via dens problemstilling, fokus på jenter i ungdomsskolealder som viser proaktiv aggresjonsproblematikk, og i hvilken grad denne atferden fører med seg stress for både den som viser proaktiv aggresjon og de som berøres av aggresjonen. For å kunne tilnærme seg oppgavens problemstilling ses det hensiktsmessig å ta for seg de dimensjoner og mekanismer som ligger bak begrepet *proaktiv aggresjon*.

Forskere deler aggresjon inn i to kategorier: *reaktiv-* og *proaktiv aggresjon* (Anderson & Bushman, 2002; Aronson & Aronson, 2012; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Tremblay et al., 2005; Vitaro & Brendgen, 2005). For å poengtere skillet mellom de to aggresjonstypene har Dodge (1991) en setning som illustrerer denne forskjellen på en enkel og tydelig måte: «*The proactive boy is troubling to others, whereas the reactive is troubled by others*» (Dodge, 1991:201). For å skape en helhetlig forståelse av aggresjonsbegrepet vil det videre bli redegjort for begge de to aggresjonsformene. Dette er nødvendig for å fylle ut begrepet. Reaktiv- og proaktiv aggresjon kan i noen tilfeller bli sett på som ytterpunkter av aggresjonsbegrepet, men stadig flere studier finner høy korrelasjon mellom de to typene. På bakgrunn av dette blir det derfor nødvendig å redegjør for både reaktiv- og proaktiv aggresjon for å få en fullstendig forståelse av studiens problemstilling.

I denne oppgaven brukes termene *reaktiv-* og *proaktiv aggresjon* når todelingen av aggresjonsbegrepet foretas. Både reaktiv- og proaktiv aggresjon betegnes ofte med andre benevnelser. Reaktiv aggresjon blir også ofte omtalt som «varmblodig» aggresjon, mens proaktiv aggresjon ofte blir betegnet som instrumentell aggresjon og «kaldblodig» aggresjon (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Reaktiv aggresjon kan settes i sammenheng med frustrasjons-aggresjons modellen til Dollard et al. som anser aggresjon som en fiendtlig reaksjon som en følge av frustrasjon (Dollard et al, 1939 i Dodge, 1991). Berkowitz (1993) hevder at aggresjon og fiendtlighet kan anses som synonymmer, og at målet med aggresjonen er å forsvare seg selv, eller å påføre skade til den kilden som skaper frustrasjon (Berkowitz, 1993). Reaktiv aggresjon kan defineres som en rotfestet tendens til å møte provokasjoner og frustrasjoner med sinne. Videre kan dette føre til at en lar aggresjonen få utløp i negative handlinger (Dodge, 1991; E. Roland & Idsøe, 2001). Til tross for at det er et vesentlig skille mellom begrepene, aggresjon og sinne, har denne type aggresjon en sterk forbindelse med emosjonen *sinne*. Reaktiv aggresjon blir derfor ofte beskrevet som «varmblodig». Sentrale kjennetegn ved reaktiv aggresjon er sinne, fryktrespons, angrep og at aggresjonen ofte opptrer i øyeblikket, noe som gjør at aggresjonen bør ses på som uoverlagt og spontan. Hovedsakelig blir reaktiv aggresjon trigget eller utløst av målblokkeringer som igjen fører til ulike former for frustrasjon og sinne (Vitaro & Brendgen, 2005). Barn og unge som viser reaktiv aggresjonsproblematikk har også en tendens til å fortolke signaler fra andre som negative (Dodge, 1991). Denne feiltolkningen kan være med på å skape både frustrasjon og sinne. Dette kan enkelt eksemplifiseres slik: *Per står foran bosset i klasserommet. Ole skal kaste noe i bosset og tror Per blokkere bosset med vilje. Ole reagerer med å dytte Per over ende.*

I motsetning til reaktiv aggresjon og frustrasjon-aggresjonsmodellen kan proaktiv aggresjon ses i lys av Banduras (1939 i Dodge, 1991) sosiale læringsteori. Denne teorien påstår at aggresjon er en ervervet instrumentell atferd som styres av ytre belønning. Aggresjonen er da ifølge Bandura (1939 i Dodge, 1991) tillært gjennom sosial samhandling og brukes som et verktøy eller instrument for å oppnå et mål eller en belønning, både i form av materielle- eller sosiale gevinster (Dodge, 1991). Til forskjell fra reaktiv aggresjon blir altså ikke proaktiv aggresjon drevet av sinne og frustrasjon, den er heller et verktøy for å oppnå ønsket mål.

Det vil være viktig å poengtere at denne todelingen av aggresjonsbegrepet har møtt en rekke kritikk blant forskerne på feltet. Anderson og Bushman (2002) argumentere blant annet for at det er en sterk sammenheng mellom disse to aggresjonstypene og at det kan være vanskelig å skille de aggressive handlinger da de ofte inneholder elementer fra begge aggresjonstypene (Anderson & Bushman, 2002). Dette blir blant annet støttet opp av Vitaro og Brendgen (2005) og deres undersøkelse som estimerte en korrelasjon på hele 0,7 mellom de to aggresjonstypene. Likevel finner forskere det hensiktsmessig å skille aggresjon i henholdsvis

reaktiv- og proaktiv aggresjon. Dette er hovedsakelig på bakgrunn av de ulike atferds, personlighets, sosiale-, akademiske- og psykologiske prosesser som ligger bak reaktiv- og proaktiv aggresjon blant barn og unge (Card & Little, 2007). I henhold til dette blir det da hensiktsmessig å skille aggresjonstypene da det kreves ulik teoretisk- og praktisk tilnærming til barn og unge som viser problematikk ved enten reaktiv- eller proaktiv aggresjon. Til tross for denne kunnskapen, blir det i denne sammenheng valgt å holde de to begrepene adskilt.

2.1.3 Proaktiv aggresjon

Da proaktiv aggresjon er et nøkkelbegrep i problemstillingen blir det nødvendig å få en dypere forståelse av begrepets innhold. Uten dette vil det være vanskelig å finne svar på de forskningsspørsmålene studien stiller. Proaktiv aggresjon blir i teoretisk sammenheng også benevnt som instrumentell aggresjon (Aronson & Aronson, 2012; Vitaro & Brendgen, 2005). For å få en helhetlig forståelse av denne aggresjonstypen kan det være hensiktsmessig å inkludere begge begrepene. Roland og Idsøe (2001) definerer proaktiv aggresjon som en intendert negativ handling for å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade (E. Roland & Idsøe, 2001). Til sammenligning beskriver Aronson & Aronson (2012) instrumentell aggresjon slik: «*In instrumental aggression there is an intention to hurt the other person, but the hurting takes place as a means to some goal other than causing pain*» (Aronson & Aronson, 2012:251).

Felles for begge disse definisjonene er fremhevingen av at atferden blir brukt som et middel, eller instrument, for å oppnå et bestemt utbytte. Aggresjonen blir dermed karakterisert som en målrettet handling for å oppnå en belønning eller et mål, enten det er i form av sosiale eller materielle gevinster. Aggresjonen fungerer altså som en strategi for å oppnå et utbytte (E. Roland, 2007). Drivkraften bak aggresjonen er altså ikke frustrasjon slik som reaktiv aggresjon, men som et verktøy for å oppnå makt, belønning og sosial tilhørighet (Dodge, 1991; E. Roland, 2007). Aronson og Aronson (2007) sier at målet med denne aggresjonstypen er å skade andre for å oppnå et bestemt utbytte, men at det henholdsvis ikke et mål i seg selv å utsette andre for skade, men for å nå utbyttet blir det nødvendig å utføre de negative handlingene (Aronson & Aronson, 2012). For å få en mer nyansert fremstilling av begrepet kan den aggressive handlingen deles opp i to nivå: 1) Det første nivået dreier seg om den aggressive handlingen, for eksempel ydmykelse. 2) Det andre nivået omhandler at den aggressive gjerningen virker som et instrument for å oppnå et mål eller et utbytte, i dette

tilfellet makt. Det er med andre ord målet om å oppnå et positivt utbytte som driver den som viser proaktiv aggresjon til å utføre de negative handlingene (Berkowitz, 1993).

Til forskjell fra reaktiv aggresjon er proaktiv aggresjon ofte både kontrollert og beregnet, og det er i utgangspunktet den aggressive som selv tar initiativ til den aggressive handlingen (Card & Little, 2007). På bakgrunn av at proaktiv aggresjon ofte er både kontrollert og overlatt, blir ofte aggresjonstypen betegnet som «kaldblodig». Videre kjennetegnes proaktiv aggresjon ved at den er usynlig, beregnende og utspekulert. Aggresjonstypen forekommer ofte i komplekse relasjons- og gruppeprosesser (Dodge, 1991). Dette gjør det spesielt vanskelig å avdekke nøyaktig hvem det er som står bak de godt kamuflerte negative handlingene, og gjerningspersonen unngår på denne måten ofte straff for sine handlinger.

Card og Little (2007) belyser sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og «self-efficacy» (Card & Little, 2007) «Self-efficacy», eller mestringstro på norsk, innebærer å ha stor tro på seg selv og sine evner til å oppnå ønsket mål (Bandura, 1978). Motivasjon, tankemønstre, kognitive prosesser, handlingsvalg, og synet på kontroll over egen fremtid og hverdag er nøkkelord for mennesker med høy mestringstro (ibid). Barn som viser proaktiv aggresjonsproblematikk kan i noen sammenhenger bli forbundet med popularitet, sosial status og høy sosial kompetanse. Høy sosial kompetanse gjør dem gode på å lese det sosiale spillet, og sammen med høy mestringstro styrkes den som viser proaktiv aggresjon sin evne til å foreta gode vurderinger av situasjoner for å se om det er lønnsomt for dem å utføre den aggressive handlingen (Hawley et al., 2007; E. Roland, 2007). At de er gode på å lese det sosiale spillet øker suksessen av de negative handlingene, og denne suksessen fører som oftest til styrket mestringstro hos barnet. Barnet får dermed tro på at de negative handlingene fører til det forventede utbyttet, og det er denne forventningen som er drivkraften bak atferden. En kan med andre ord si at proaktiv aggresjon er atferd som er et produkt av høy aggressiv mestringstro og verdsettelse av de resultatene som oppnås ved å benytte seg av aggresjonstypen (Card & Little, 2007). Resultatet som oppnås er en belønning eller et utbytte i form av makt og/eller tilhørighet. Begge disse faktorene virker lokkende for barn og unge som viser proaktiv aggresjonsproblematikk da de ofte gir sosiale gevinster (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Ut i fra dette kan en si at det er positive følelser involvert i proaktiv aggresjon, i motsetning til hva som er gjeldene for reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon er ofte forbundet med negative

følelser og utøvelse av denne aggresjonen kan gi en form for utladning som ofte etterfølges av en tretthetsfølelse (P. Roland & Universitetet i Stavanger Senter for Atferdsforskning, 2011). I motsetning til dette fører utøvelse av suksessfull proaktiv aggresjon ofte til en følelse av tilfredstillelse (E. Roland & Idsøe, 2001). Dodge (1991) sier at områdene i hjernen som styrer lyst og belønning er i stor aktivitet og blir stimulert under utøving av proaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Stimuleringen oppstår blant annet når den som viser proaktiv aggresjon tar makten fra et offer, og at offeret i denne situasjonen viser frykt og avmakt, eller under oppnåelse av den følelsen tilhørighet gir. Tilhørighet oppnås ofte ved at flere går sammen og foretar negative handlinger overfor en annen person ved å stenge ute, spre ondsinnede rykter, si sårende ord og ved å ignorere vedkommende sin eksistens. For å kunne skade noen ved bruk av disse metodene er det betinget at offeret har et ønske om å delta i fellesskapet, og at personen blir påvirket av ubehagelighetene som påføres (Dodge, 1991; E. Roland, 2007).

2.1.4 Mulige årsaker til proaktiv aggresjon

For å få en enda bedre forståelse av begrepet kan det være hensiktsmessig å utforske hvilke mulige årsaksforklaringer som ligger bak denne type aggresjon. Årsak-virkningsforholdet innen proaktiv aggresjon er ikke bare viktig for å få en bedre forståelse, den vil også være nødvendig for å avverge denne typen aggresjon. Dodge (1991) har fremstilt en hypotese om at barn som viser proaktiv aggresjon kommer fra familieforhold med eksponering av vellykkede aggressive modeller og positive erfaringer med proaktiv aggresjon (Dodge, 1991).

Eksisterende studier ser ut til å bekrefte denne hypotesen. Barn og unge som viser proaktiv aggresjon kommer ofte fra familier med positive familierelasjoner, men det ble også rapportert mindre overvåking av foreldre og færre regler enn hos barn med reaktiv aggresjon eller hos barn uten aggresjonsproblematikk (Vitaro & Brendgen, 2005). Videre viser forskning at barn og unge som viser proaktiv aggresjon er godt akseptert av jevnaldrende, men at de har en tendens til å ha venner som har samme aggresjonsproblematikk. Forskning har vist at vennerelasjoner mellom barn og unge som viser proaktiv aggresjon kan ha en forsterkende effekt på aggressiviteten. Selv om den som viser proaktiv aggresjon blir godt akseptert av de jevnaldrende og ofte også er populære, er dette avhengig av i hvilken sammenheng den proaktive aggressive atferden kommer til uttrykk. Objektorientert proaktiv aggresjon, der målet er å skaffe seg et objekt eller en belønning, er godt akseptert blant jevnaldre, mens personorientert proaktiv aggresjon, der målet er å dominere og ydmyke andre, har vist seg å være negativ i forhold til populariteten til den proaktive (Vitaro & Brendgen, 2005). Som nevnt over kan elever som viser proaktiv aggresjon både være godt likt

og populære blant jevnaldrende. På bakgrunn av de negative mekanismene som ligger bak proaktiv aggresjon kan det være hold i å anta at denne populariteten er basert på frykt, frykt for å havne ute i «kulden» (E. Roland, 2007). Det kan også være rimelig å anta at denne frykten kan føre til stress blant de jevnaldrende rundt den proaktivt aggressive, derav studiens problemstilling.

Som tidligere skissert kan proaktiv aggresjon knyttes til sosial læringsteori, og i denne forbindelse kan Bandura et al. (1961) sitt klassiske «Bobo doll» eksperiment eksemplifiserer hvordan barn påvirkes av voksnes atferd. Eksperimentet gikk kort fortalt ut på at barn som hadde vært vitne til voksnes aggresjon mot denne «Bobo» dukken, imiterte aggresjonen da de etterpå ble satt til å leke med dukken alene. Det som kanskje er mest interessant ved denne studien er at barna ikke bare imiterte de voksnes aggressive atferd, de utøvde også andre aggressive handlinger mot dukken (Bandura, Ross & Ross, 1961). Dette kan tolkes i den retning av at barna ikke bare handlet på bakgrunn av imitasjon, men at de nærmest adopterte atferden og deretter handlet på eget initiativ. Aronson & Aronson (2012) poengterer også sammenhengen mellom sosial læring eller modellering og aggresjon. Videre fremhever de massemedia- spesielt TV, som en sterk bidragsyter til sosial læring. De viser til studier som indikerer at jo mer vold individer ser på TV som barn, jo mer voldelige blir de som ungdommer og unge voksne (Aronson & Aronson, 2012). Sett i sammenheng med denne studiens problemstilling som omhandler jenter og proaktiv aggresjon i ungdomsskolealder har Sippola et al. (2007) understreket en mulig sammenheng mellom denne type aggresjon og TV-serier rettet mot unge jenter (Sippola, Paget & Buchanan, 2007). Serien de bruker som eksempel er «Buffy the vampire slayer» som henholdsvis er fra 1997-2003. Denne serien er per i dag ikke så aktuell da den gikk over en seksårs periode for over ti år siden. Men det finnes i dag en rekke liknende serier, kanskje mer nå enn noen gang, med unge jenter som målgruppe. De mest populære seriene blant jenter nå kan se ut til å være blant annet: «Pretty Little Liars», «Gossip Girl», «Revenge» og «Vampire Diaries» (dette er en uformell kilde hentet fra intervjuene i denne studien). Som titlene på seriene antyder, baserer handlingene seg i stor grad på aggresjon, proaktiv- i større grad enn reaktiv aggresjon. Dette kan tydeliggjøres gjennom et sitat fra en karakter i serien Gossip Girl: «*I don't need these losers to like me in order to follow me, fear works better anyway*» (Bros, 2009).

En omfattende studie utført av Lansford et al. (2012) kan være med på å eksemplifisere hvordan og hvorfor barn og unge blir påvirket av denne typen serier. Studien viser nemlig at

kultur kan være en faktor som påvirker i hvilken grad barn engasjerer seg i relasjonell aggressiv atferd. De argumenterer for at denne typen aggresjon ser ut til å være sirkulær – desto mer aggressivt et samfunn er, jo mer sannsynlig er det at hvert enkelt barn også er aggressivt (Lansford et al., 2012). Dette kan igjen knyttes opp mot sosial læringsteori (Bandura et al., 1961) om at barn ofte lærer nye aggressive handlinger ved å observere aggressiv atferd av de rundt seg. Dersom barn observerer jevnaldrende, voksne eller handlinger i media knyttet til relasjonell aggressiv atferd er det større sannsynlighet for at barnet også benytter seg av samme type aggresjon. Dette er særlig hvis oppførselen er vellykket og ønsket effekt oppnås (Lansford et al., 2012). Seriene nevnt i forrige avsnitt er i stor grad knyttet til suksessfulle aggressive handlinger.

2.1.5 Mobbing

For å få en fullverdig forståelse av proaktiv aggresjon, som denne studien omhandler, innebærer og hvilke mekanismer som ligger bak vil det være nødvendig å inkludere mobbebegrepet, da det er glidende overganger mellom disse to begrepene. Forskning har vist en sterk sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbing, for både gutter og jenter. Dette er hovedsakelig fordi de mekanismene som inngår i proaktiv aggresjon er sentrale årsaksforklaringer når det kommer til mobbing (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001). Det blir derfor nødvendig å redegjøre for mobbebegrepet for å kunne finne svar på studiens problemstilling. Når den som mobber bruker aggresjon er det nødvendigvis ikke drevet av frustrasjon, men heller som en strategi for å oppnå noe annet enn selve handlingen. Mobbing kan gi gevinster i form av makt over offeret og tilhørighet mellom dem som går sammen om å mobbe en annen (E. Roland & Idsøe, 2001).

På bakgrunn av begrepets mange elementer har det vært problematisk å lage en entydig definisjon som inkluderer alle de faktorene som inngår i mobbebegrepet. Fremtredende forskere på feltet har gjennom de siste tiårene fremlagt en rekke definisjoner, og disse har gradvis blitt mer og mer samstemte. Til tross for at det på internasjonal basis eksisterer mange definisjoner av begrepet, er det stor enighet blant forskerne hvilke elementer som må inkluderes. Definisjonen denne oppgaven benytter for å avklare hva mobbebegrepet innebærer, inkluderer alle disse elementene og er utarbeidet av professor Erling Roland. Han er en anerkjent forsker og betegnes som en pioner innen mobbeforskning. Han definerer mobbing slik: *«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare*

seg i den aktuelle situasjonen» (E. Roland, 2007:25). Definisjonen inkluderer fire viktige elementer: 1) negative handlinger (enten fysiske eller psykiske), 2) gjentakelse og over tid, 3) utføres av en eller flere personer, 4) ubalanse i styrkeforholdet (offeret har vanskeligheter med å forsvare seg).

2.1.6 Direkte og indirekte mobbing

Det finnes ulike typer mobbing og disse kan i hovedsak deles inn i to kategorier, *direkte mobbing* og *indirekte mobbing*. Direkte mobbing er ofte i form av fysiske- og verbale angrep. Dette kan være alt fra slag, spark, dytting og hærverk til sårende ord. Den indirekte mobbingen er en mindre synlig form for mobbing og dreier seg i hovedsak om utfrysning og ryktespredning. Et viktig poeng ved utfrysning er at mobbeofferet har et ønske om å ta del i felleskapet, men at mobberne, på forskjellige måter, nekter mobbeofferet adgang. I de senere årene har teknologisk mobbing, også kalt nettmobbing, blitt mer og mer utbredt. Denne type mobbing skjer i all hovedsak via mobil og internett. Dette gjør mobbingen mer tilgjengelig for mobberen og mobbeofferet får på denne måten aldri «fred» (E. Roland, 2007).

2.1.7 Drivkraften bak mobbing

I følge E. Roland (2007) er mobbing det samme som å utøve makt, og dette i form av en spesiell type makt, den skal oppleves som ubehagelig for den som mobbes (E. Roland, 2007). Motivet bak å utøve makt kan både være positivt og negativt. Et positivt maktmotiv vil være ønsket om å påvirke noen positivt, og dette motivet finner man ofte blant lærere som ønsker å bruke sin maktposisjon til å påvirke elevene på en konstruktiv måte. På den annen side vil motivet bak negativ maktutøvelse være den tilfredstiltelsen selve maktutøvelsen gir (McClelland & Steele, 1973; E. Roland, 2007). Med dette perspektivet blir det irrelevant for maktutøveren om personen føler ubehag ved maktutøvelsen eller ikke. Mobbing skjer ofte i forbindelse med nærkontakt med offeret, og det er responsen hos offeret som tilfredsstiller maktbehovet hos mobberen. Det kan altså se ut til at maktutøvelse for å se avmakt er en viktig stimulans ved mobbing (E. Roland & Idsøe, 2001).

Et annet sentralt motiv bak mobbing er tilfredstillelse av tilhørighetsbehovet. Mobbing opptrer ofte slik at det er to eller flere mot én. På bakgrunn av dette kan de aller fleste mobbeepisodene ses på som en fellesorientering mellom mobberne (E. Roland, 2007). Som sosiale vesener er fellesskap naturlig nok en viktig del av menneskers liv og det er stor

overensstemmelse blant sosialpsykologer at enighet om noe viktig gir positiv energi i gruppa. Det har altså vist seg at enighet om noe virker tiltrekkende og øker harmonien i gruppa, mens uenighet gjør det motsatte (ibid).

Forskning har vist at guttemobbing er mest knyttet til behovet for makt, mens tilhørighetsbehovet er knyttet opp mot både gutte- og jentemobbing. Denne forskjellen er derimot mest fremtredende på høyere klassetrinn (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001).

2.1.8 Relasjonell mobbing

Som nylig nevnt har altså jenter større tiltrekning til tilhørighet enn makt, sammenlignet med gutter. Studier har også vist at gutter relativt sett bruker mer fysisk angrep når de mobber, mens jenter i hovedsak bruker relasjonelle angrep. En av grunnene til dette kan muligens forklares gjennom evolusjonsteori og at hver av kjønnene dermed benytter seg av den aggresjonstypen som vil påføre offeret størst skade. For hankjønn har fysisk styrke vært et tegn på status, mens for hunkjønn har et godt omdømme i det sosiale nettverket vært et tegn på status (Smith, 2007). Forskning har videre vist at jenter som oftest utøver relasjonell aggressive handlinger mot andre jenter, og at relasjonell aggresjon blant jenter øker samtidig med alderen og er sterkest i ungdomsårene (Sippola et al., 2007).

Simmons (2002) poengterer også at jenter uttrykker aggresjon annerledes enn gutter. Videre hevder hun at jenters aggresjon ofte er både skjult og relasjonell, og at den ofte er et resultat av frykt for tap av og isolering fra venner (Simmons, 2002). Metodene jenter bruker når de mobber går altså ofte på det relasjonelle og disse metodene er vanligvis vanskelige for utenforstående å oppdage. Jenter benytter seg ofte fra blick i det skjulte, skriving og sending av små lapper, «kalde skuldre», til hvisking og manipulering. Disse metodene blir brukt både fordi de er effektive, men også fordi de er vanskelige å oppdage, som igjen gjør at jentene unngår straff for handlingene, og dermed unngår å miste sin «snill pike» rolle (ibid). Jenter bruker i hovedsak ikke direkte fysisk eller verbal mobbing, slik som vi ofte ser hos gutter. Simmons (2002) mener dette kan være en effekt av at det i den vestlige kulturen ikke er akseptert at jenter har åpne konflikter. Dette mener hun kan føre til at aggresjon blant jenter styrkes indirekte. Mobbingen jenter bruker er ofte i form av utfrysning, intriger, manipulering, ryktespredning og baksnakking. Disse metodene bruker de for å påføre psykisk smerte på utvalgte ofre (ibid).

Jenter mobber i hovedsak andre jenter de har relasjoner til. I skolesammenheng ser en ofte at mobbingen skjer innbyrdes i klasser, og ikke på tvers av klasser og trinn slik som en kan se når gutter mobber (E. Roland, 2007). At jenter ofte mobber andre jenter innenfor samme nettverk gjør det ikke bare vanskelig å identifisere (Simmons 2002), det kan også gjøre at mobbingen oppleves både «nærmere» og mer personlig for offeret. Dette kan indentifiseres som «falskt spill» eller «ulv i fåreklær», som Liv Skotheim og Anna Holm Vågsland (2008) omtaler det som i sin bok «*Bitching- en bok om jenter og mobbing*». Boken baserer seg på forskning rundt fenomenet, men også på historier fra virkeligheten skrevet av jenter i alderen 13-20 år. Det falske spillet går i hovedsak ut på at jenter gir seg ut for å være venner for så å snu ryggen til. Som en konsekvens av denne metoden kan hemmeligheter og dype betroelser bli snudd om til stikkende ord og ondsinnede rykter for offentligheten, som vil være svært ydmykende for offeret (Skotheim & Vågsland, 2008).

Rodkin og Wilson (2007) trekker frem en rekke undersøkelser som viser at noen aggressive barn og unge kan være populære. Disse undersøkelsene vektlegger at mobbere ofte kan bli sett på som ledere av gruppen og at de er eksperter på å manipulere de rundt seg til å støtte opp og hjelpe til med å utføre den antisosiale oppførselen (Rodkin & Wilson, 2007). Marjorie Harness Goodwin (2006) har spesialisert seg innen «jentemobbing», og i en av studiene sine undersøkte hun hva som gjorde at jenter ble populære. Hun kom frem til at de populære jentene er jenter som er velkjente, kule og blir godt likt av guttene. Det å være «kul» ble forbundet med å holde seg oppdatert på motefronten (Goodwin, 2006). Simmons (2002) fant gjennom sine intervjuer med jenter fra ulike alderstrinn ut at de populære jentene ofte ble betegnet med begrepet «all that». Å være «all that» innebærer å være den mest populære, ha et tiltrekkende utseende, være smart, ha penger som gir tilgang til dyre klær og ting, være populær blant guttene og å ha mange venner. Samtidig ble disse jentene betegnet som falske og at de hadde en tendens til å tro at de er bedre enn alle andre (Simmons, 2002).

Mobbing er alvorlig, og kan over tid føre til både angst og depresjon (E. Roland, 2007). Til tross for dette kan det se ut til at mobbere ofte bagatelliserer og rettferdiggjør handlingene sine. Når mobbere stilles til ansvar for sine handlinger ser en ofte at de legger skylden på mobbeofferet (ibid). Dette kan være alt fra: «Hun legge jo opp til det selv», «Hun lukter vondt, derfor vil vi ikke være sammen med henne» til «Det var ikke bare jeg, alle andre mener det samme» og liknende. Aronson og Aronson (2012) beskriver dette som «self-justification», eller legitimering. De argumenterer for at mennesker generelt sett er opptatt av

å rettferdiggjøre sine handlinger, oppfatninger og følelser. Mennesker har altså et behov for å overbevise, både seg selv og andre, at handlingene de utfører både er logiske og rimelige (Aronson & Aronson, 2012). Dette kan være med på å forklare hvorfor plagerne har behov for å rettferdiggjøre sine handlinger, ikke bare når de blir stilt til ansvar, men også innbyrdes i gruppen av plagere. En kan også anta at denne felles forståelsen er med på å styrke felleskapet i gruppen. Roland (1998) uttrykker dette slik: «*Klart uttalt felles sympati eller antipati mot en utenforstående vil skape attraksjon mellom gruppens medlemmer*» (E. Roland, 1998:17). Han argumenterer for at både teori og erfaringer støtter opp under dette. Enighet blant gruppens medlemmer skaper en form for trygghet. Denne enigheten forårsaker at medlemmene sertifiserer hverandres meninger, og dermed også hverandre som personer. Denne mekanismen har en tendens til å skape kollektive og positive følelser. Men denne indre vennligheten og ytre fiendtligheten kan skape utrygghet mellom medlemmene i gruppa, da de får erfare på nært hold hva som skjer med dem man ikke liker (ibid). Tanker som «Kanskje jeg er den neste?» kan oppstå, og det er rimelig å anta at denne usikkerheten kan føre til stress blant medlemmene i gruppa.

Til nå i teorikapittelet har fokuset vært på aggresjonsbegrepet og mekanismene rundt dette temaet. Hovedfokuset har vært på proaktiv aggresjon, som er et av de tre hovedtemaene i denne studien. På bakgrunn av studiens problemstilling, som er sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter på ungdomstrinnet, blir det nødvendig å redegjøre for stressbegrepet og mekanismene bak dette. Begrepet blir først presentert for seg selv for så å bli knyttet opp mot aggresjonsbegrepet, i form av proaktiv aggresjon.

2.2 Stress, følelser og mestring

Hensikten med denne studien er, som tidligere poengtert, blant annet å belyse sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolealder. For å muliggjøre dette blir det nødvendig å først presentere relevant stressteori for så å knytte dette opp mot proaktiv aggresjon. Som nevnt innledningsvis baseres stressteorien i denne oppgaven seg i stor grad på Lazarus sin teori. Dette valget kan forsvares på bakgrunn av en studie gjort av Strongman (1996). Etter å ha gjennomgått 150 emosjonsteorier kunne han konkludere at Lazarus sin teori er den best tilgjengelige teorien da den både har omfattende dekning og en omfangsrik empirisk støtte (Strongman, 2003). I følge Lazarus (2006) er sammenhengen mellom følelser,

stress og mestring så sterk at det nesten blir umulig å undersøke disse fenomenene isolert. På bakgrunn av dette blir derfor både følelser og mestring berørt i denne sammenheng.

2.2.1 Stress

Stress er en naturlig del av alle menneskers liv, og stressårsakene kan vær både positive og negative. Det kan være alt fra forberedelser til jul, bryllupsplanlegging, ankomsten av et etterlengtet nytt familiemedlem til endring av spisevaner. Denne typen stress er normal og anses ikke som risikofull. Det er først når hendelsene vi møter krever at vi enten må tilpasse oss eller sette i gang en mestringsreaksjon, og at hendelsen overstiger våre tilpasnings- og mestringsressurser en har med stress som kan påvirke oss negativt å gjøre (Lazarus, Folkman & Visby, 2006).

De siste tiårene har interessen for stressforskning og stressteori økt betraktelig, dette skyldes i hovedsak at det er klare beviser på at stress er helt avgjørende for menneskers sosiale, fysiologiske og psykologiske velvære (Cassidy, 2003; Lazarus et al., 2006). Lazarus et al., (2006) inkluderer to viktige begreper når han forklarer hva stress innebærer: *stimulustilgang* og *responstillgang*. Stress som stimulus inkluderer de krav og stressorene en person stilles overfor (eks. eksamen), mens responstillgang inkluderer det erfarings- og atferdsmessige utfallet (eks. nervøsitet, hodeverk osv.) (ibid). En kan derfor, noe forenklet, beskrive stress som fysiske, kjemiske, følelsesmessige, psykologiske og atferdsmessige reaksjoner på situasjoner eller påvirkninger. Videre sier Lazarus (2006) at situasjoner ikke er stressende i seg selv, men at stress kan oppstå som en reaksjon i møtet mellom personen og miljøet, og at det er personens opplevelse av situasjonen og deres evne til mestring som avgjør om det fører til stress eller ikke (ibid). Cassidy (2003) definerer stress som graden av samspill mellom personen og verden der en brist på samspillet leder til enten fysisk eller psykisk sykdom, eller begge deler (Cassidy, 2003). På bakgrunn av denne forståelsen kan en si at enhver forandring er en mulig kilde til stress, uavhengig om de er positive eller negative, da dette krever at personen må tilpasse seg. Dermed vil enhver forandring kunne resultere i vurderinger som kan utløse stress. I denne studiens sammenheng er det kun tale om negativt stress, dette på bakgrunn av at aggresjon alltid må ses på som negative handlinger. Lazarus et al., (2006) beskriver negativt stress som en destruktiv form for stress, som ofte kommer til uttrykk i form av sinne og aggresjon, og at en slik form for stress kan virke skadelig (Lazarus et al., 2006). På den annen side beskriver han positivt stress som konstruktivt stress som ganger samfunnet, et eksempel på positivt stress kan være stress som forbindes med empatisk bekymring for

andre personer (ibid). Positivt stress vil ikke bli omtalt videre i denne studien, på bakgrunn av at begrepet som denne studien skal knytte opp mot stressbegrepet alltid må ses på som negativt (Aronson & Aronson, 2012).

Lazarus (2006) poengterer at det er vurderingen som avgjør om personen opplever forandringen som stressende eller ikke. Videre skiller han vurderingen i to nivåer: primærvurdering og sekundærvurdering. Primærvurdering inneholder de beregninger som går på personens vurdering av om hendelsen er relevant for personens trivsel, velvære, oppnåelse av ønsket mål, personlige verdier og oppfattelse av verden. Sekundærvurderingen går på hva personen kan gjøre med situasjonen på bakgrunn av egne ressurser (Lazarus et al., 2006). Sekundærvurderingen dreier seg dermed om mulighetene personen har for mestring.

2.2.2 Mestring

Lazarus og Folkman (1984) har følgende definisjon av mestring: «*Vi definerer mestring som kognitive og adferdsmessige bestræbelser, som er under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og/eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressurser*» (Lazarus & Folkman, 1984:141). Mestring illustrerer med andre ord forsøk på å håndtere stress. Lazarus (2006) argumenterer for at stress og mestring forholder seg gjensidig til hverandre. Det vil med andre ord bety at når mestringen ikke er effektiv vil stressnivået være høyt, og motsatt. Videre poengterer han at det er viktig å merke seg at god mestring innebærer som regel at personen presser seg selv hardt, og at dette kan være ensbetydende med en større risiko for stress, til tross for at personen er god på å håndtere stress (Lazarus et al., 2006). For å kunne finne svar på studiens problemsstilling blir det nødvendig å undersøke nærmere hvilke mulige mestringsstrategier, både den proaktive og de som berøres av aggresjonen, har til rådighet.

Når det kommer til mulighetene for mestring skisserer Lazarus (2006) opp tre spørsmål som er relevant å vurdere: Hvem er skyld i utfallet? Hvilken kapasitet er det for mestring? Hva kan forventes av situasjonen etterpå? Vurdering av disse spørsmålene kan være med på å fremme eller hemme opplevelsen av stress (Lazarus et al., 2006). Kommer personen i primærvurderingen frem til at situasjonen kan eller har medført skade, trussel eller utfordring, kan dette, avhengig av personens opplevde individuelle ressurser og miljøet, utløse atferd i form av mestringsstrategier. Skade eller tap er en situasjon som har skjedd, mens trussel er en

situasjon som mest sannsynlig kommer til å skje og utfordring kan utløse positiv emosjonell respons som gjør at personen setter inn ekstra ressurser for å nå målet (Lazarus et al., 2006).

Lazarus (2006) skiller mellom to typer mestringsstrategier, *emosjoneltfokuserte strategier* og *problemfokuserte strategier*. Emosjoneltfokuserte strategier har som hensikt å dempe ubehaget hendelsen påfører personen. Eksempler på slike strategier kan være å forsøke å unngå problemet, la være å snakke om problemet eller å bruke forskjellige typer rusmiddel for å dempe ubehaget. Problemfokuserte strategier har på den annen side til hensikt å løse problemet. Eksempler på slike strategier er å oppsøke noen en kan snakke med for å finne en løsning på problemet, ta fatt i problemet ved hjelp av egne ressurser og gjøre noe konstruktivt når en hendelse oppleves som negativ (skadelig, truende eller utfordrende). Det er viktig å poengtere at det ikke finnes noe fasitsvar på hvilken mestringsstrategi en skal benytte seg av, og at emosjonelt fokuserte strategier og problemfokuserte strategier begge kan være både positive og negative. Om strategien som velges er adekvat eller ikke avhenger både av hendelsen, personens individuelle ressurser og miljøet rundt (Lazarus et al., 2006).

2.2.3 Ungdom og stress

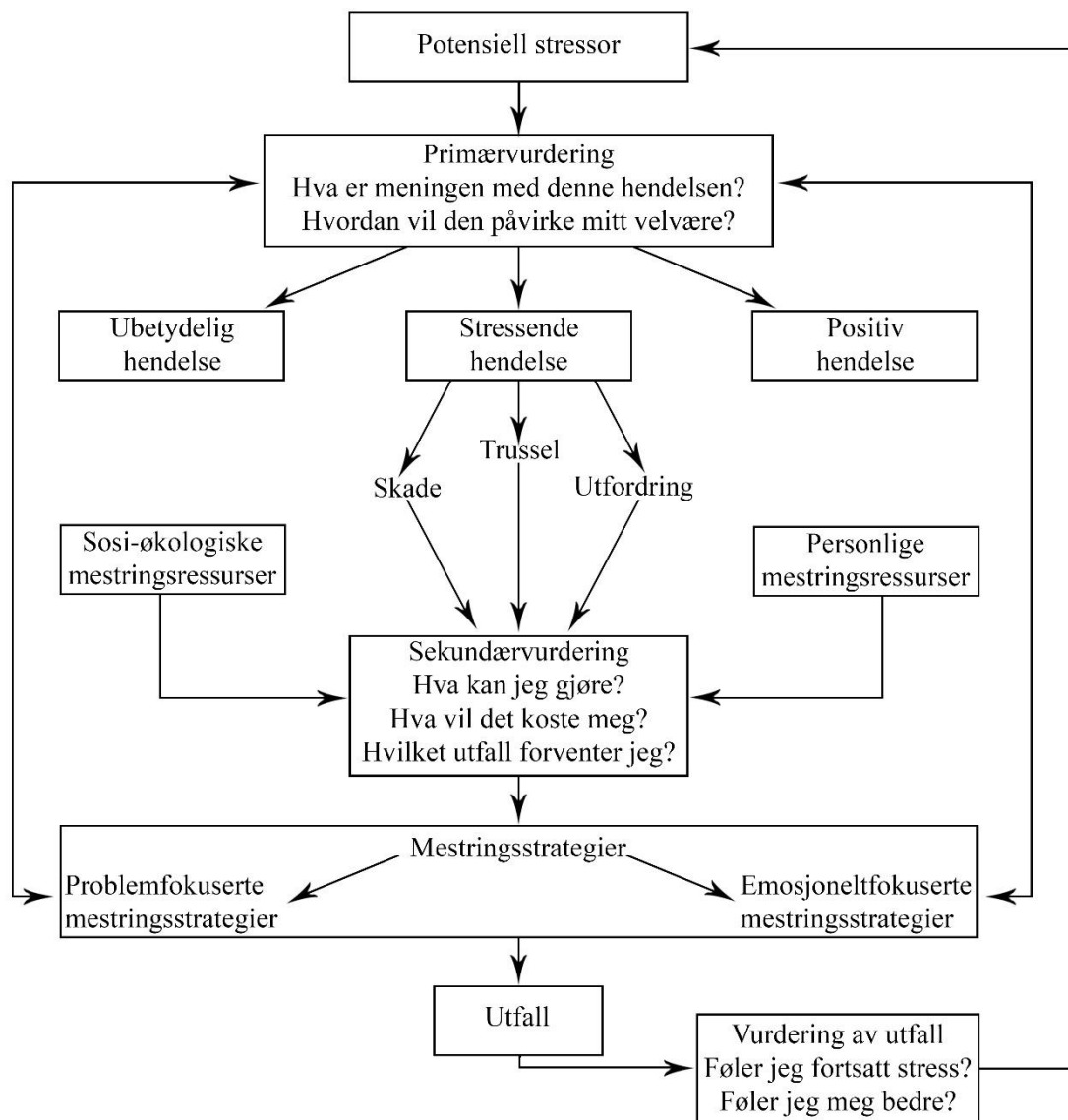
For å kunne finne en mulig sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen ses det nødvendig å undersøke hvilke faktorer som er stressende for denne målgruppen. En undersøkelse utført av NOVA viser urovekkende høye tall blant unge med hensyn til rapportering av stress. Ungdommene rapporterer om søvnløshet, opplevelse av håpløshet og lavt selvbilde (NOVA, 2013). På bakgrunn av disse tallene kan en da stille seg spørsmål til hvorfor barn og unge viser økende tendenser til stress og stressliknende symptomer. Blir de stilt overfor høye krav til seg selv? Er det et økt press om å lykkes, både akademisk og sosialt? Inge Seiffge-Krenke (1995) har foretatt detaljerte og omfattende undersøkelser som omhandler stress og mestring blant ungdom. Deltakerne var barn og unge i alderen 12 til 19 år. Det ble foretatt både intervju, spørreundersøkelser, observasjon og innholdsanalyse av dagbøker. Hun kom frem til ni stressorer som ble oppfattet som truende og ubehagelige for disse ungdommene. Disse var felles for alle aldersgruppene og på tvers av kjønnene. Hun har valgt å kalle disse stressorene universelle, noe hun senere fikk kritikk på av Lazarus (2006) som mente det var mer korrekt å kalle dem vidt utbredt. Stressorene dreier seg om 1) diskusjoner med læreren, 2) krangler med foreldre, 3) problemer med jevnaldrene (uenigheter, kommunikasjonsproblemer, følelsen av å være utenfor), 4) dårlige karakterer, 5) ydmykelser, 6) forelskelse, 7) ensomhet, 8) misnøye med sitt eget utseende og sin egen

oppførsel, og 9) politiske begivenheter som oppfattes som avgjørende for sin egen fremtid (Seiffge-Krenke, 1995).

2.2.4 Proaktiv aggresjon og stressmestring

Som tidligere nevnt bruker den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk, aggresjon som metode for å oppnå ønsket suksess (Berkowitz, 1993). Når den som viser proaktiv aggresjon blir stilt overfor sosiale krav har den en tendens til å bruke aggresjon som mestringsstrategi. Disse strategiene går som tidligere nevnt ut på blant annet baksnakking, ryktespredning, utfrysning, manipulering etc. Slike negative mestringsstrategier er uheldig og ikke ønskelige. For å tydeliggjøre sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter tas det utgangspunkt i en modell fra Lazarus og Folkman (1984) sin stress- og mestringsteori.

2.2.5 Stress, mestring og proaktiv aggresjon satt i en modell:



Figur 1. Modell for stress og mestring basert på teori fra Lazarus og Folkman, 1984. Oppsett av modell hentet, og modifisert, fra Grøholt et al. (Grøholt, Sommerschild & Gjørum, 1998; Lazarus & Folkman, 1984)

2.2.5.1 Potensiell stressor

Modellen starter med «potensiell stressor». For at en hendelse i det hele tatt skal kunne føre til stress må personen bli utsatt for en «stressor». Som mulige stressorer blant unge jenter tas det utgangspunkt i resultatene Seiffge-Krenke (1995) fant i hennes undersøkelse. Av de tidligere nevnte stressorene er følgende sentrale å knytte opp mot proaktiv aggresjon:

2) Krangling med foreldrene: Som tidligere nevnt kan én av mulige årsaker til proaktiv aggresjon komme fra modellering fra foreldre (Berkowitz, 1993). Dodge (1991) argumenterer for at barn med proaktiv atferdsproblematikk ofte kommer fra hjem hvor det gis lov til atferd som kan øke aggresjonen (Dodge, 1991). Videre ser en ofte at foreldrene selv er proaktivt aggressive og at dette er sosialt arvelig for barnet. På bakgrunn av dette kan det være rimelig å komme med den antagelsen om at barn og unge med proaktiv aggresjon ofte kan gå inn i krangler og konflikter med sin, eller sine foreldre. Dette vil kunne gi rom for å anta at det muligens kan være mye stress blant jenter med proaktiv aggresjon, da de ofte går inn i krangler med foreldrene sine.

3) Problemer med jevnaldrende: Det er tidligere nevnt at de som viser proaktiv aggresjonsatferd blir godt akseptert blant jevnaldrende, men at det avhenger av hvordan aggresjonen kommer til uttrykk (Vitaro & Brendgen, 2005). Kommer aggresjonen til uttrykk gjennom å dominere og ydmyke andre blir dette lite populært blant de jevnaldrende (ibid). En kan derfor, på bakgrunn av teori om proaktiv aggresjon, anta at jenter som viser proaktiv aggresjon kan ha problemer med jevnaldrende, da metoder som de ofte benytter seg av er lite populære blant de jevnaldrende. Det er her viktig å poengtere at det er hvordan aggresjonen kommer til uttrykk som avgjør om den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk er likt blant jevnaldrende eller ikke (ibid). Det er derfor tenkelig at de kan være både populære og upopulære. Under dette avsnittet er det tatt utgangspunkt i at aggresjonen den proaktive viser ikke blir godtatt av de jevnaldrende.

De som blir utsatt for proaktiv aggresjon, blir som tidligere nevnt, ofte utestengt fra det sosiale nettverket, baksnakket, objekter for ryktespredning og får føle på stygge blikk og kalde skuldre (Simmons, 2002; Skotheim & Vågslund, 2008). En kan dermed si at den som blir utsatt for proaktiv aggresjon har problemer med sine jevnaldre (i denne sammenhengen de jentene som viser proaktiv aggresjon). Med dette som bakgrunn kan en si at både de med proaktiv aggresjonsproblematikk og de som blir berørt av den, begge kan komme i situasjoner som førere til problemer med jevnaldrende, som videre kan føre til stress.

5) Ydmykelser: Den som viser proaktivt aggresjon er ofte tiltrukket av makt, og denne makten kommer ofte gjennom å se avmakt hos den som blir utsatt for aggresjonstypen (E. Roland, 2007). En av metodene proaktivt aggressive ofte benytter seg av når de ønsker å

skade offeret, er å spre ondsinnede rykter (Skotheim & Vågsland, 2008). Avhengig av ryktets form, kan dette være svært ydmykende for den ryktet omhandler. Det kan tenkes å være vanskelig for den ryktet omhandler å stå opp for å forsvare seg selv mot usanne rykter, da disse ofte er utenfor det sosiale nettverket og dermed ikke har noen som kan støtte dem. Men det er også tenkelig at de ikke våger å forsvare seg da de frykter at det kan føre til enda verre hendelser og enda mer ydmykelse. Det er grunn å anta at eksponering for proaktiv aggresjon kan føre til ydmykelser, som igjen kan virke som en stressfaktor.

7) Ensomhet: Jenter som blir utsatt for proaktiv aggresjon blir ofte nektet adgang til det sosiale nettverket, i form av utfrysning av de som viser proaktiv aggresjon (E. Roland, 2007; Simmons, 2002; Skotheim & Vågsland, 2008). Å bli nektet tilgang til sosial tilhørighet vil mest sannsynlig føre til ensomhet for den som står alene og utenfor. Ensomhet, frykt og angst kan bli konsekvenser for den som langvarig blir utsatt for proaktiv aggresjon (E. Roland, 2007). Undersøkelser viser at de som blir utsatt for proaktiv aggresjon skårer høyere på frykt enn de som ikke blir utsatt (Olweus, 1992). En konsekvens av å stadig bli utsatt for utestenging kan medføre at offeret utvikler frykt overfor den som står bak denne ubehageligheten. Frykt kan som en alvorlig konsekvens føre til generell angst hos den som blir utsatt for proaktiv aggresjon, som igjen har stor sammenheng med stress og stressliknende symptomer (Lazarus et al., 2006; E. Roland, 2007). På bakgrunn av hvordan proaktiv aggresjon kommer til uttrykk kan en foreslå at proaktiv aggresjon fører til ensomhet blant de som blir utestengt.

8) Misnøye med sitt eget utseende og egen oppførsel: Undersøkelser utført av Ungdata viser at stadig flere unge jenter sliter med negative selvbilder (Ungdata, 2014). I undersøkelsen kommer det frem at misnøyen med sitt eget utseende og eget liv øker blant unge jenter. I 2010 svarte 12 % av jentene at de var misfornøyd med sin egen kropp, mens tre år etter var det 17 % som svarte det samme. Forskerne bak studien mener at dette er en høy økning på bare tre år. Videre argumenterer de for en stresset hverdag og høye krav til blant annet skoleprestasjoner, fritidsaktiviteter og utseende kan være en mulig årsak til denne økningen (ibid). Som tidligere skissert kan proaktivt aggressive jenter ha en tendens til å styre det sosiale spillet i klassen på en negativ måte. Metodene er blant annet, som tidligere nevnt, baksnakking, utfrysning og spredning av rykter (E. Roland, 2007; Simmons, 2002; Skotheim & Vågsland, 2008). Med dette som bakteppe kan det være belegg for å anta at jenter som

viser proaktiv aggresjon er en (av flere) mulige årsaker til at unge jenter er misfornøyde med sitt eget utseende og måten de lever livet sitt på.

2.2.5.2 Primærvurdering

Som tidligere skissert omhandler primærvurderingen hvorvidt hendelsen er relevant for personen sin trivsel, velvære, oppnåelse av ønsket mål, personlige verdier og oppfattelse av verden. Videre argumentere Lazarus (2006) for at primærvurderingen består av tre deler: målrelevans, målkongruens og jeg involvering. Målrelevans er avgjørende for hvorvidt personen opplever hendelsen som relevant for sin egen trivsel. En kan altså si, hvis det ikke er noe mål på spill vil ikke hendelsen føre til stress. Målkongruens dreier seg om konteksten rundt en hendelse. Er konteksten positiv for måloppnåelse vil den frembringe positive følelser, mens en negativ kontekst rundt måloppnåelsen fører til negative følelser. Typen av «jeg involveringer» har betydning for hvilke følelser forskjellige mål frembringer. Dette kan for eksempel være følelser som går på selvtillit og sosial ære, moralske verdier, jeg idealer, andres trivsel, betydninger og forestillinger og mål for tilværelse (Lazarus et al., 2006). Spørsmål den enkelte stiller seg under primærvurderingen kan være: hva er meningen med denne hendelsen, og hvordan vil den påvirke mitt velvære?

2.2.5.3 Ubetydelig-, stressende- eller positiv hendelse

Når en vurderer om en hendelse har betydning klassifiseres den som enten positiv- eller negativ. En hendelse som er irrelevant, vil ikke medføre noen endringer for vedkommende, og en kan si at tilstanden er den samme (status quo). Er hendelsen positiv kan en anta at dette også fører til bedring av tilstanden og at positive følelser oppstår. Blir det konkludert at hendelsen er negativ, altså at den utgjør trussel, utfordring eller at den kan medføre skade eller tap, blir den betegnet som en stressende hendelse (Lazarus et al., 2006). En mulig trussel for den som viser proaktiv aggresjon er at drivkraften bak aggresjonen blir ødelagt, altså ødeleggelse av suksessfaktoren. En stor trussel for de som viser proaktiv aggresjon kan dermed være at læreren oppdager og ødelegger suksessfaktoren. Suksessfaktoren ødelegges ved at læreren ser og griper fatt i den negative atferden. For eksempel ved å ha nulltoleranse for baksnakking, stygge blikk, ironi og så videre.

2.2.5.4 Sosio-økologiske- og personlige mestringsressurser

Mennesker håndterer stress på forskjellige måter. Noen håndterer stress og stressende hendelser på gode og konstruktive måter, mens andre kan slite med å finne adekvate måter å

håndtere kravene de blir stilt ovenfor. For å finne ut om det er en mulig sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blir det derfor nødvendig å finne litt mer ut om hvilke sosio-økologiske- og personlige mestringsressurser gunstig å ha for å kunne håndtere stress. Som tidligere nevnt er det personens individuelle opplevelse av en hendelse som avgjør om hendelsen oppleves stressende eller ikke (Lazarus 2006). I forhold til personlighetstrekk og stressmestring har undersøkelser kommet frem til at egenskaper som å kunne tenke positivt, være håpefull og optimistisk, ha tro på seg selv og å kunne tenke konstruktivt nyttige egenskaper å inneha når det kommer til stressmestring. Samtidig vil det motsatte av disse egenskapene være risikofulle å inneha da de ikke ruster personen mot stressmestring. En kan med bakgrunn i dette si at jenter med proaktiv aggresjon som regel er godt rustet for stressmestring (i henhold til deres høye mestringstro, Bandura 1978) og at jenter som blir utsatt for proaktiv aggresjon ikke er godt rustet for stressmestring da de ofte kan ha et lavt selvbilde (E. Roland, 2007).

Når det kommer til stressmestring avhenger det ikke bare om personlige ressurser, men også hvilke sosio-økologiske ressurser man har tilgang på (Lazarus et al., 2006). Jenter med proaktiv aggresjon har ofte et sosialt nettverk de kan spille på og finne støtte hos. Et slikt sosialt nettverk vil kunne være med å bidra til stressmestring, i motsetning vil hun som nektes sosial tilhørighet være mer utsatt da hun ikke kan finne støtte blant jevnaldrende.

Lazarus (2006) illustrerer balansen mellom ressurser og krav med en vippe, hvor han setter krav på den ene siden og ressurser på den andre. Denne vippeanalogien blir som en metafor på hvorvidt en hendelse oppleves som stressende eller ikke. Er det en god balanse mellom krav og ressurser vil hendelsen beskrives som ikke-stressende eller at omfanget av stress er begrenset. Hvis kravene overskrider personens ressurser er det tale om stress, og hvis personens ressurser overskrider omstendighetenes krav kan dette føre til kjedsomhet (Lazarus et al., 2006).

Hvis vi setter den proaktives personlige egenskaper inn i dette punktet i stressmestringens prosess, kan en anta at disse egenskapene er gode verktøy når det kommer til stressmestring. De har som regel stor tro på seg selv og sine evner til å håndtere krav de stilles overfor (Bandura, 1978). De er som tidligere nevnt også ofte godt likt og populære blant både jevnaldrende og lærere (dette er, som tidlige forklart, avhengig av hvordan aggresjonen kommer til uttrykk), noe som gjør at de har et godt sosialt nettverk rundt seg som også kan

være med på å styrke personens mestringsstro (Lazarus et al., 2006). Lazarus beskriver dette som at *«Jo større tillid man har til sin egen evne til at overvinde hindringer og farer, jo større er sandsynligheden for, at man vil føle sig udfordret frem for truet»* (Lazarus et al., 2006:100). Til tross for dette er det likevel grunnlag for å kunne anta at hendelser som fører til tap vil oppleves stressende for proaktivt aggressive barn og ungdom.

2.2.5.5 Sekundær vurdering

Som tidligere nevnt skilles det under denne vurderingen mellom emosjoneltfokuserede mestringsstrategier og problemfokuserede mestringsstrategier (Lazarus et al., 2006). En proaktiv aggressiv jente med høy mestringsstro (Bandura, 1978), vil mest sannsynlig velge en strategi som gir henne et positivt utfall, om den er emosjonelt- eller problemløsnings orientert vil komme an på hvilken hendelse eller krav hun står overfor. Det er tidligere blitt nevnt at jenter som viser proaktiv aggresjon oppnår ønsket utfall ved å bruke aggressive teknikker som utestengning, baksnakking og ryktespredning. Disse handlingene vil for den som viser proaktiv aggresjonsproblemtikk fungere som mestringsstrategier. En kan ut i fra Lazarus (2006) sin mestringssteori kategorisere disse strategiene som problemløsningsstrategier, da personen aktivt går inn for å prøve å løse problemet den blir stilt ovenfor. Slike strategier er lite adekvate og veldig negative da de går ut på å påføre andre skade. På den annen side vil hun som utsettes for proaktiv aggresjon mest sannsynlig velge strategier som går på å prøve å unngå de som påfører henne skade, i form av å ikke møte på skolen, holde seg i bakgrunnen, gjemme seg i friminuttene eller at hun blir emosjonell og tar til tårene, viser redsel og frykt (E. Roland, 2007).

2.2.5.6 Mestringsstrategier, utfall og vurdering

Dette er siste del av mestringsprosessen og innebærer en vurdering av strategien som ble valgt tidligere i prosessen. Spørsmål en kan stille seg her er: lønnet strategien seg? Eller førte den til mer stress? Som tidligere nevnt finnes det ingen universal strategi å bruke for stressmestring, hvilken strategi som tas i bruk er avhengig av den spesifikke hendelsen, hvordan personen opplever hendelsen og personens egne mestringsressurser. Velger personen en stressdempende strategi vil stresset dempes og personen vil mest sannsynlig sitte igjen med en god mestringsfølelse. I motsatt fall vil den som ikke velger en strategi som fører til mestring, oppleve mer stress og prosessen må gjentas. Jenter som viser proaktiv aggresjon velger, som tidligere nevnt, ofte strategier som gjør at de selv lykkes i det de ønsker å oppnå.

Mens de jentene som utsettes for proaktiv aggresjon ofte velger unngåelsesstrategier eller andre strategier som ikke er stressdempende, eller som resulterer i mer stress (Dodge, 1991; E. Roland, 2007; Skotheim & Vågsland, 2008).

Til tross for at punktene i stressmestringsprosessen er behandlet hver for seg i denne studien og knyttet opp mot jenter som, enten har proaktiv aggresjonsproblematikk eller som berøres av den, så er det viktig å merke seg at slike generelle lover alltid vil være påvirket av individuelle forskjeller, og at det er problematisk å studere dem hver for seg da de er gjensidig avhengig av hverandre (Lazarus et al., 2006).

Videre i teorikapittelet vil fokuset flyttes over til andre del av studiens problemstilling «hvordan ønsker jentene at læreren intervensjoner?». I denne tredje, og siste del av teorikapittelet, vil teori og forskning om klasseledelse bli presentert. Her vil hovedfokuset ligge på den autoritative klasselederen og Pianta et al. sine tre hovedaspekt for å forbedre kapasiteten på interaksjonen mellom lærer og elev. Denne teorien vil samtidig bli knyttet opp mot proaktiv aggresjon og stress i skolen.

2.3 Klasseledelse

I denne studien er det satt fokus på sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter på ungdomstrinnet, og hvilke utfordringer dette kan medbringe. I tillegg til dette ønsker studien å sette søkelys på elevene og elevens synspunkt på hva læreren kan gjøre når denne problematikken oppstår. Som tidligere nevnt er dette prosjektet knyttet til det pågående forskningsprosjektet CIESL.

CIESL står for Classroom interaction for enhanced student learning, og er et pågående forskningsprosjekt som studerer implementering av klasseledelse på utvalgte skoler som deltar i den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i utvikling». Prosjektet fokuserer på to hovedområder: interaksjonen mellom lærer og elev, og implementering av forskningsbasert kunnskap (S. K. Ertesvåg, 2014). I dette prosjektet vil det bare rettes fokus mot et av hovedfokusene til CIESL- prosjektet, interaksjonen mellom lærer og elev. Denne interaksjonen er sentral når det kommer til prosjektets andre del av problemstilling «... - *hvordan ønsker elevene at læreren intervensjoner?*». Med interaksjon mellom lærer og elev, settes det fokus på at læren legger til rette for gode arbeidsforhold, gjennom lærerens

organisering av aktiviteter og god relasjonsbygging til elevene (Wubbels, 2011). Videre har klasseromsorganisering, emosjonell støtte og læringsstøtte vist seg å være sentrale begreper når det kommer til elevenes faglige og sosiale utvikling (Emmer & Sabornie, 2015; Robert C Pianta, Hamre & Allen, 2012).

2.3.1 Begrepsavklaring

Livet i klasserommet er komplekst, og det samme kan man si om begrepet *klasseledelse*. Klasseledelse blir definert på ulike måter, og begrepets innhold har, på lik linje med samfunnet for øvrig, forandret seg opp gjennom historien. For bare noen tiår tilbake i tid var klasseledelse synonymt med ord som disiplin og autoritet (Ogden, 2012). Til forskjell fra dette har klasselederen i dag beveget seg mer og mer bort fra den autoritære rollen, hvor pliktoppfyllende lydighet var normen, til en mer demokratisk lederstil (ibid). En kan dermed si at klasselederen har gått fra å være en autoritær leder til å bli en leder med autoritet. For å forklare disse begrepene nærmere, og for å tydeliggjøre skillet mellom dem, blir det tatt utgangspunkt i Diana Baumrind (1991) sin forskning og teori om ulike oppdragerstiler. Dette vil det blir redegjort for etter begrepets definisjon.

De siste tiårene er det forsket mye på klasseledelse og lærerens rolle i klasserommet, dette vitner om stort fokus og viktighet på området. På utdanningsdirektoratets hjemmeside finner vi denne definisjonen av begrepet:

Læren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. God klasseledelse er komplisert å meste. For å kunne handle proaktivt må læreren ha god kompetanse til å analysere og forstå fellesskapet i klasserommet. Læreren må bry seg om alle elevene og vise interesse for den enkelte. Elevene må oppleve at læreren har god struktur i undervisningen, er støttende og har høye forventninger til hvordan de kan utvikle seg både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I følge Nordahl (2012) handler klasseledelse om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Videre deler han klasseledelsebegrepet inn i tre hoveddeler: «*lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø*», «*lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro*» og «*lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats*» (Nordahl, 2012:13).

Dette blir støttet opp av John Hattie (2009) som sier at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring. Hattie er en anerkjent forsker på området, og har foretatt en omfattende metaanalyse av over 800 ulike studier av skoleelevers måloppnåelse. Studien tar for seg over 80 millioner elever og ser på over 50 tusen studier, som har resultert i en bok som dekker områdene: skole, hjem, læreplaner, lærer og læringsstrategier. Hattie (2009) har gjennom denne studien konkludert at interaksjon og kontakt mellom lærer og elev er den viktigste faktoren for læring (Hattie, 2009).

Terje Ogden (2012) har en liknende definisjon i sin bok om klasseledelse: «*Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*» (Ogden, 2012:17).

En kan se ut i fra alle de nevnte definisjonene at det er stor enighet blant forskerne hva klasseledelse dreier seg om. Klasseledelse er med andre ord praktisk arbeid som kommer til uttrykk gjennom lærerens handlinger i klasserommet og gjennom interaksjon med elevene. Bak disse handlingene skal det ligge teoretisk kunnskap, som igjen er smeltet sammen med lærerens erfaringer og personlighet. Håndtering av atferd og atferdsproblematikk er en viktig del av lærerens rolle, og dette er en stor utfordring, ikke bare i Norge, men også på internasjonal basis (S. K. Ertesvåg, 2011). Dette prosjektet tar for seg to aspekter ved atferd og atferdsproblematikk: *proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter på ungdomstrinnet*. Håndtering av stress og proaktiv aggresjon krever mye kompetanse og kunnskap fra læreren. Som tidligere nevnt har god klasseledelse vist seg å være vital når det kommer til å utvikle gode sosiale mønstre og positive holdninger, bedre konsentrasjon om skolearbeidet, bedre disiplin og mindre mobbing (Vaaland, Roland & Universitetet i Stavanger Senter For, 2011).

2.3.2 Autoritativ voksenrolle

I 1960-årene utviklet Baumrind (1991) en teori som omhandler forskjellige foreldreoppdragelsesstiler. Hun snakker om balansen mellom to dimensjoner *demandingness* og *responsiveness*, disse blir vanligvis oversatt til *kontroll* og *relasjon* på norsk. Dimensjonene ble brukt for å kategorisere ulike oppdragelsesstiler på bakgrunn av hvordan foreldrene kombinerer kontroll og relasjon. På bakgrunn av dette har hun utformet en kategorisering av fire forskjellige foreldrestiler (se modell). I den autoritære stil (høy kontroll/lav relasjon) legges det stor vekt på lydighet og disiplin og mangelen på varme og involvering er tydelig. Den autoritative stil (høy kontroll/høy relasjon) setter klare regler som blir tydelig

forklart, gir tydelig beskjed om uønsket atferd, og viser begeistring og støtte ved konstruktiv atferd. Den ettergivende foreldrestilen (lav kontroll/høy varme) har en møysommelig holdning til foreldrerollen, og unnlater å gi regler for barnets atferd. Neglisjerende (lav kontroll/lav varme) foreldre setter ikke regler, er ikke støttende og kan være aktivt avvisende overfor barnet. Hun fant at barn som vokser opp med foreldre med en autoritativ oppdragelsesstil scorer bedre på en rekke med atferdsmessige og psykologiske målinger, enn barn som ikke har vokst opp med foreldre med denne stilen (Baumrind, 1991; S. K. Ertesvåg, 2011). Barn som er oppvokst med en negativ oppdragelsesstil er i en større risiko for å utvikle atferdsvansker (Drugli, 2008). Autoritative foreldre er involvert i sine barn, de gir tett oppfølging, setter regler og grenser for barnets atferd. Samtidig er denne kontrollen kombinert med aksept, varme og respekt for barnets autonomi (Baumrind, 1991).

		Kontroll	
		Høy	Lav
Varme	Høy	Autoritativ	Ettergivende
	Lav	Autoritær	Forsømmende

Figur 2. Modell av Baumrind sine typologier av foreldreoppdragelsesstiler. (Hentet fra Sigrun K. Ertesvåg, 2011).

Den autoritative foreldreoppdragelsesstilen har i den senere tid blitt adaptert og overført til å gjøre seg gjeldene i skolen via lærerrollen (Hughes, 2002; Wentzel, 2002). Autoritative lærere anstrenger seg for bygge relasjoner med varme, åpenhet og aksept. De etablerer høye standarder og de har høye forventninger til sosial ansvarlig atferd, de setter regler og rutiner i en fast og konsistent måte, og de irrettesetter og straffer (eks. ved sanksjoner) når det er nødvendig. Samtidig fremmer de selvstendighet ved å oppmuntre elevene til deltakelse og

selvbestemmelse (S. K. Ertesvåg, 2011; Hughes, 2002; Skeie et al., 2014). Kombinasjonen av dette tar sikte på å forebygge problemer, forvalte atferd på kort sikt og å utvikle ansvar blant elevene på lang sikt (Hughes, 2002).

Denne oppgaven har sitt utspring i uønsket atferd i skolen blant jenter. Proaktiv aggresjon ses på som en svært uheldig atferd, både for eleven som viser denne problematikken, de som direkte berøres av den, og også de som indirekte berøres ved at de er deltakere i det samme læringsmiljøet. Det er stor enighet blant forskere på fagfeltet at den autoritative lærer er et tiltak med effekt når det kommer til forebygging av proaktiv aggresjon, det er forøvrig et tiltak som gir gode resultater mot all atferdsproblematikk i skolen (Bear, 1998). Nordahl (2012) argumentere også for dette ved å belyse viktigheten av at et godt og inkluderende læringsmiljø motvirker uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting. Den fremmer dermed både et godt læringsutbytte, positiv sosial kompetanse, god psykisk helse og en sterk identitet hos elevene (Nordahl, Hemmer & Hansen, 2012).

Innen klasseledelse er klasseromsinteraksjon et viktig element, og Pianta og Hamre (2009) har lagt til grunn tre hovedaspekter for å forbedre kapasiteten på interaksjonen mellom lærer og elev. Disse er: *emosjonell støtte, organisering og tilsyn, og læringsstøtte* (Robert C. Pianta & Hamre, 2009a). Sammen skal disse tre elementene implementeres for å styrke relasjon mellom lærer og elev. For at god klasseledelse skal kunne utføres er det av betydning at gode relasjoner mellom lærer og elev etableres (Robert C. Pianta, 1999; Robert C Pianta et al., 2012). På bakgrunn av studiens problemstilling, og studiens begrensninger for øvrig, vil det videre fokuseres mest på emosjonell støtte og organisering og tilsyn, med hovedvekt på emosjonell støtte. Læringsstøtte vil også bli berørt, men kun for å vise at dette kan være en viktig komponent i klasserom med proaktiv aggresjon og stress.

2.3.3 Emosjonell støtte

I likhet med Baumrind (1991) sin teori om varmen og støtten til den autoritative klasseleder, finner også Pianta og Hamre (1999, 2012) det nødvendig med god emosjonell støtte fra læreren for å skape et godt læringsmiljø (Robert C. Pianta, 1999; Robert C Pianta et al., 2012). Læreren sin innsats for å støtte elevenes sosiale og emosjonelle funksjon i klasserommet, ved positiv tilrettelegging av lærer-elev-, og elev-elevrelasjoner, er sentrale elementer i effektiv klasseromspraksis. Pianta og Hamre (2012) viser til forskning hvor foreldre som gir emosjonell støtte, og som er forutsigbare, konsistente, og som skaper et god

og trygt oppvekstmiljø, oppfostrer barn som er selvstendige og som våger å ta sjanser i møte med verden, fordi de vet at de kan stole på at en voksen vil støtte dem dersom de skulle trenge hjelp (Robert C Pianta et al., 2012). Videre poengterer de viktigheten av å overføre disse egenskapene over til lærerrollen. Dette fordi de har funnet at elever er mest motivert for læring når de føler at lærerne støtter dem slik at de føler seg kompetente, får positive relasjoner til medelever og blir mer selvstendige. Elever som er opplever gode relasjoner til læreren og medelever viser en positiv utvikling i både sosiale og akademiske domener (ibid). En kan med bakgrunn i dette trekke den slutning at gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev vil ha positiv innvirkning på klassemiljø preget av proaktiv aggresjon og stress.

Pianta et al. deler det ellers vide begrepet emosjonell støtte inn i tre dimensjoner: *positivt klima, lærersensitivitet og å ta hensyn til elevene sine perspektiver*. Nedenfor forklares kort hva de tre dimensjonene innebærer, for så å knytte dem opp mot temaene i denne oppgaven-proaktiv aggresjon og stress.

Positivt klima: Et klasseromsklima kan bli beskrevet ut fra positive eller negative dimensjoner. Et positivt klasseromsklima legger vekt på at elevene erfarer varme relasjoner og omsorg, både fra læreren og medelevene, og at de føler seg trygge og liker tiden de tilbringer i klasserommet (Robert C Pianta et al., 2012). På den annen side er et negativt klima preget av hyppig roping, ydmykelses og irritasjoner i samhandling med læreren og medelever (ibid). Et klasseromsklima som er preget av proaktiv aggresjon og stress vil, ut i fra dette, karakteriseres som et negativt klima, hvor elevene ikke trives. Erling Roland (1998) bruker begrepet *elevkollektiv* for å beskrive klimaet i klassen, og argumenterer for at et godt elevkollektiv kan være et gode for den enkelte elev, ved at det fungerer som et vern mot angrep på den enkelte. For å få et elevkollektiv til å fungere stilles det krav til medlemmene (elevene) om å følge gitte regler og normer, uten dette vil det gå i oppløsning (E. Roland, 1998). Med dette som bakgrunn vil det være viktig at læreren legger til rette for at positive overordnede normer og regler implementeres i elevkollektivet for å skape et positivt klima i klassen.

Lærersensitivitet: Sensitive lærere er oppmerksomme overfor de enkelte signalene og behovene til elevene i klasserommet. Denne læreren, gjennom sine konsekvente, tidsriktige og konsise interaksjoner, hjelper elevene å se voksne som en ressurs som skaper miljøer der elevene føler seg trygge og fri til å utforske og lære. Denne typen lærer behersker det å legge

merke til og respondere på mye informasjon samtidig. Et eksempel på dette kan være når læreren, under gruppeaktiviteter, legger merke til om noen ikke deltar, om noen blir stengt ute eller om noen virker lei seg og nedstemt. En sensitiv lærer legger ikke bare merke til disse tingene, hun/han kjenner også elevene sine så godt at hun/han vet hvilken respons som skal til for å dempe problemene til elevene (Robert C Pianta et al., 2012). Vaaland og E. Roland (2011) understreker at en god klasseleder, slik som den sensitive læreren, er villig til å strekke seg langt når en elev virkelig trenger det. På denne måten merker eleven at den blir likt av læreren, og relasjon og lojalitet kan etableres (Vaaland et al., 2011). I kontrast, kan en lite sensitiv lærer totalt overse, bevisst eller ubevisst, disse signalene, eller at hun responderer på måter som forverrer, istedenfor å dempe problemene (Robert C Pianta et al., 2012). Ut i fra dette kan en si at lærere med høy lærersensitivitet er lærere som oppdager atferdsproblematikk som proaktiv aggresjon og stress blant elevene. Læreren vet også hva som må gjøres for å hjelpe elevene som blir berørt av denne problematikken. På den annen side kan en si at en lærer med lav lærersensitivitet ikke legger merke til når elevene ikke har det godt, eller trives i klassemiljøet, eller at læreren velger å ta tak i problemene på en måte som gjør at de forverres heller enn å dempes.

Som tidligere nevnt understreker Berkowitz (1993) viktigheten av en teoretisk forståelse av aggresjonsbegrepet, både reaktiv- og proaktivaggresjon, for å kunne håndtere denne problematikken. Denne forståelsen, eller nærmere sagt kunnskapen, må ligge til grunn for å kunne ta tak i problemet når det oppstår (Berkowitz, 1993). Læreren må altså ha kunnskap om proaktiv aggresjon for å kunne oppdage den. På grunn av aggresjonens komplekse dimensjoner vil det også være gunstig at læreren har gode relasjoner til hver enkelt elev slik at hun lettere kan oppdage og korrigere denne typen aggresjon. Marzano (2003) poengterer det samme. Han sier at læreren riktignok ikke kan stille diagnoser på elevene, men at det er viktig at læreren orienterer seg i hvilke atferdsproblemer som er vanlige blant barn og unge i skolen, inkludert aggresjonsbegrepet (Marzano, Marzano, Pickering, Association For & Curriculum, 2003).

Å ta hensyn til elevene sine perspektiver: Denne dimensjonen av emosjonell støtte går ut på i hvilken grad klasseromsinteraksjoner er strukturert rundt interesser og motivasjon for læreren, kontra elevene (Robert C Pianta et al., 2012). I enkelte klasserom inkluderer læreren elevene i undervisningen ved å be om deres ideer, synspunkter og tanker. Dette gir elevene mulighet til å ha en formativ rolle i undervisningen. En slik undervisning gir elevene mulighet ikke bare

til å snakke høyt i klassen, men også å snakke med hverandre. Et slikt klasseroms miljø gir rom for samhandling blant elevene, som kan føre til at de blir godt kjent med hverandre og dermed blir sjansen for toleranse overfor hverandre større, som igjen kan gi grobunn til gode relasjoner mellom elevene (ibid). Pianta et al. (2012) viser til forskning når de sier at elever som opplever undervisningen som elevfokusert, rapporterer om mer positive holdninger til skolen og viser mer motivasjon og engasjement til skolearbeid (ibid). Ut i fra dette kan en våge å påstå at lærere som tar hensyn til elevene sine perspektiver skaper klasserom hvor elevene er trygge nok til å komme med egne meninger, er engasjert i skolearbeid og motivert til å gjøre det bra på skolen. I et slikt klasserom er det lite sannsynlighet for både proaktiv aggresjon og stress blant elevene, da disse begge er komponenter for både mistrivsel og lav læringsmotivasjon.

Drugli (2012) støtter opp Pianta et al. sin teori om viktigheten bak emosjonell støtte. Hun sier at lærere som kjenner elevene sine og vet når de ikke har det bra, har gode forutsetninger for å kunne gi elevene den emosjonelle støtten de trenger. Ved at læreren «ser» og forstår hver enkelt elev sin situasjon, vil elevene ha det bedre på skolen og dermed lettere kunne konsentrere seg om skolearbeid (Drugli, 2012). Ut i fra dette vil det være rimelig å påstå at viktigheten av emosjonell støtte er særlig viktig blant elever som opplever skolen som utfordrende, på grunn av for eksempel sosiale vansker som proaktiv aggresjon og stress, som er denne studiens tematikk.

2.3.4 Organisering og tilsyn

Dette emnet omhandler hvordan tid blir utnyttet best mulig og hvordan problematferd blir møtt i klasserommet (Robert C. Pianta & Hamre, 2009b; Robert C Pianta et al., 2012). Pianta et al. deler organisering og tilsyn inn i tre dimensjoner: *atferdshåndtering*, *produktivitet* og *variasjon av læringsaktiviteter*. Da denne studien fokuserer på atferdsproblematikk og elevenes syn på hvordan de ønsker at læreren intervensjoner når denne problematikken oppstår, så blir det mest naturlig å legge hovedfokus på den dimensjonen som omhandler atferdshåndtering. Produktivitet går hovedsakelig ut på hvordan læreren organiserer undervisningen for at læring skal bli mest effektiv. Variasjon i læringsaktiviteter går ut på hvilke metoder læreren bruker for å engasjere elevene til læring. Det er godt tenkelig at også disse dimensjonene er viktige når det kommer til studiens problemstilling, men på grunn av oppgavens begrensning vil ikke disse dimensjonene gås grundigere inn i.

Atferdshåndtering: Pianta et al. (2012) beskriver atferdshåndtering som lærerens evne til å promotere positiv atferd og til å forhindre eller stanse negativ atferd i klasserommet. Videre argumenterer de for at det er generelt sett stor enighet på fagfeltet angående praksiser som fremhever positiv oppførsel blant elevgruppen. Disse er: læreren må gi klare og konsistente forventninger for hvilken atferd som er ønskelig, læreren må overvåke klasserommet for potensielle problemer, læreren må effektivt om dirigere dårlig oppførsel før den eskalerer, læreren skal bruke positive strategier- som for eksempel å rose positiv atferd snarere enn å tiltrekke oppmerksomhet til dårlig oppførsel (Robert C Pianta et al., 2012).

Doyle (1980) støtter opp denne teorien ved å poengtere sammenhengen mellom tilsyn og kontroll. Videre sier han at en lærer som beveger seg rundt i klasserommet for å få fullt overblikk forhindrer negativ atferd. En slik lærer vil sannsynligvis oppdage når dårlig oppførsel finner sted. Når elevene vet at læreren konsekvent har dem under oppsyn, er det mindre sannsynlighet for negativ atferd da elevene forventer at dette blir oppdaget (Doyle, 1980). I likhet med Pianta et al. poengterer også Doyle at negativ atferd skal ignoreres (i full klasse) og ikke trekkes oppmerksomhet mot, men at det er viktig at læreren viser med for eksempel ansiktsuttrykk og blikk at denne oppførselen ikke er tillatt. Slik vet elevene at negativ atferd aldri er tillatt i klasserommet selv om læreren ikke trekke mye oppmerksomhet mot den. Det har tidligere blitt nevnt at proaktiv aggresjon er både kompleks og vanskelig å oppdage, desto viktigere vil det være at læreren har fullt tilsyn over klassen og aktivitetene som holdes der for å kunne oppdage denne type atferd på et så tidlig som mulig stadium.

2.3.5 Læringsstøtte

Å gå i dybden av læringsstøtte og hva dette innebærer vil være å gå utenfor oppgavens problemstilling og begrensning, men det ses likevel viktig å poengtere at dette også kan være en viktig komponent når det kommer til sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter på ungdomsskoletrinnet.

Pianta og Hamre (2012) skiller mellom de tre klasseledelseskategoriene når teorien rundt dem presenteres, men de har mye til felles og bør settes i sammenheng når det kommer til praksis (Robert C Pianta et al., 2012). En kan våge å anta at et læringsfokusert klasserom hvor elevene opplever læringsstøtte har et klassemiljø som ikke er preget av atferdsproblemer blant elevene. Denne antagelsen finner støtte hos May Britt Drugli (2012) og hennes synspunkt på sammenhengen mellom emosjonell- og fagligstøtte (Drugli, 2012). Hun argumenterer for at

lærerens evne til å fremme positive relasjoner med elevene vil bidra til at miljøet i klassen blir mer læringsfokusert, da både elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt (ibid). En kan dermed si at en elev som er lei seg eller bekymret, for eksempel fordi hun blir utsatt for proaktiv aggresjon, vil være i bedre stand til å konsentrere seg om sine læringsoppgaver på skolen etter at hun har blitt møtt av læreren med forståelse og støtte, enn hvis hun blir møtt av en lærer som ikke ser at hun er lei og bekymret. En kan også tenke at elever som ikke mestrer sosialt kan finne støtte i å mestre faglig.

Neste del av oppgaven vil ta for seg metoden og de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med denne studien. Her vil det bli klargjort for blant annet de valgene som er tatt i forbindelse med forskningsdesignet, utvalg, bearbeiding og analysering og tolkning av data.

3.0 Metode

I følge Johannessen (2010) dreier metode seg om å danne fremgangsmåter og teknikker for å komme frem til mest mulig relevant og presis kunnskap om samfunnet som mulig. Metode dreier seg om teorier om hvordan informanter skal velges ut, hvordan data skal samles inn, og til slutt hvordan data skal analyseres og tolkes (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). En skiller hovedsakelig mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Thagaard (2013) beskriver kvalitative metoder som metoder som søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall. Videre fremhever hun at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. På en annen side kan kvalitative metoder beskrives som metoder som studerer målinger og analyser av årsakssammenhenger mellom variabler, fremfor prosesser (Thagaard, 2013). Kleven (2011) argumenterer for at det finnes både sterke og svake sider ved både kvalitative og kvantitative metoder, og at de sammen kan utfylle hverandre. Kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode kalles metodetriangulering, denne innfallsmåten åpner muligheten for å tilnærme seg fenomenet fra flere perspektiver (Johannessen et al., 2010). En kombinerer da *hva slags* (kvalitativ) og *hvor mye av en slags* (kvantitativ) (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009).

All forskning starter med en eller annen undring eller et spørsmål, og i dette forskningsprosjektet er spørsmålet, eller rettere sagt problemstillingen som skal besvares: **«Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen- hvordan ønsker de at læreren intervensjoner?»** For å muliggjøre besvarelse av denne problemstillingen kan det være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ forskningsmetode. Dette er fordi det ønskes en *dypere forståelse* av proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen, samtidig ønskes den et innsikt i jentene sitt *individuelle perspektiv* på hvordan de ønsker at læreren intervensjoner når denne problematikken oppstår.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative undersøkelser ønsker i korte trekk å få så mye informasjon som mulig ut fra et begrenset antall informanter. Forskningsprosjekt som benytter seg av kvalitativ metode ønsker å undersøke og beskrive mennesker sine opplevelser og erfaringer rundt gitte tema (Thagaard, 2013). I kvalitative undersøkelser ønsker en altså å forklare fenomener, dette blir i teorien betegnet som hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993). Silverman (2001) trekker frem

fire ulike metoder forskere kan benytte seg av innen kvalitativ forskning: intervju, observasjon, tekstanalyse og analyse av lyd- og videoopptak (Silverman, 2001). I kvalitative studier blir ofte disse metodene kombinert. En slik metodetriangulering vil styrke studiens validitet. Denne studien har benyttet seg av intervju, og kun intervju, som metode. Dette valget ble tatt, ikke bare på bakgrunn av studiens problemstilling, men også på bakgrunn av studiens omfang. Denne studien ønsker å vektlegge elevene sine personlige tanker og erfaringer rundt studiens problemstilling og det ble dermed ansett at intervju var en godt egnet metode for dette. Intervjuet gir forskeren mulighet til å samtale med og dermed får opplysninger, erfaringer og forståelse rundt et gitt tema (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Observasjon innhenter i stor grad øyeblikksinformasjon, men det kan likevel være tenkelig at det kunne ført til interessant informasjon også i denne studien, i forhold til å studere blant annet elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner. Denne type innsamling av informasjon ville på den annen side vært for tidkrevende for denne studiens tidsramme.

Denne studien benytter seg, som tidligere nevnt, av intervju som metode, og som utgangspunkt i dette er Kvale og Brinkman (2009) sine syv stadier nøye vurdert og tatt med i betraktning i dette forskningsprosjektet. Disse er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale et al., 2009). Et intervju kan ha mange former og det er forskningsprosjektet sin problemstilling som er avgjørende for hvilken intervjuform det vil være mest hensiktsmessig å benytte seg av. Denne studien er en fenomenologisk studie da den ønsker å belyse elevene sine egne perspektiver rundt temaene i problemstillingen. På bakgrunn av problemstillingens sammensetning vil studien berøre faktorer fra både begreps-, narrative og diskursintervju (Kvale et al., 2009). Formålet med intervjuene er til dels å avklare begrepene «proaktiv aggresjon», «stress» og «klasseledelse», og å undersøke hvordan elevene forstår disse begrepene. Deretter undersøkes det hvordan de setter disse begrepene i sammenheng med hverandre. Disse svarene kan både samsvare og avvike fra teori, og de kan vise diskurser. En kan gjennom slike intervjuer avdekke informantenes antakelser om hva som er normalt og typisk (Kvale et al., 2009). Videre vil det være interessant for fagfeltet å innhente personlige erfaringer og historier fra elevens perspektiv, da det kan være med å bidra til ny kunnskap rundt disse temaene.

Teori har i de fleste forskningsprosjekt en viktig rolle gjennom hele prosjektet, det har den i dette prosjektet også. Teorien var både utgangspunkt for valg av problemstilling og forskningsdesign, og belyser de temaene som skal undersøkes: *proaktiv aggresjon, stress og*

klasseledelse. I teoridelen ble disse temaene forholdsvis sett på hver for seg, og det er på bakgrunn av empirien disse fenomenene belyses ordentlig sammen. Teorien i dette prosjektet var også utgangspunkt for intervjuguiden, og den har hatt betydning for analysering og tolkning av datamaterialet.

3.2 Innsamling og bearbeiding av intervjudata

3.2.1 Utvalg

Når en skal velge informanter innenfor kvalitative metoder er det vanlig å basere dette på *strategiske utvalg*, strategiske utvalg innebærer å velge informanter som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

Utvalget i denne studien består av syv jenter i ungdomsskolealder. Oppgavens omfang begrenser antall informanter. Det ble satt opp fire kriterier for å delta i denne studien: kjønn, alderstrinn, modenhet og komfortabelheten med en intervjusituasjon. På bakgrunn av studiens problemstilling var det naturlig at utvalget i studien var jenter på ungdomsskoletrinnet, videre ønsket forsker å samarbeide med lærerne på de aktuelle skolene når det kom til valg av informanter. Forsker ønsket at informantene skulle være jenter som liker å si og sette ord på sine meninger, dette for å sikre, i den grad det er mulig, at resultatet ville bli fyldig data fra intervjuene. Dette valget ble tatt på bakgrunn av studiens omfang og antall informanter. Videre ønsket forsker at informantene ikke skulle finne intervjusituasjonen ubehagelig.

3.2.2 Intervjuguide

I kvalitative intervju er det vanligst at intervjueren er til stede under selve intervjuet og at det blir benyttet en intervjuguide som en slags mal for intervjuforløpet. I denne studien ble det benyttet et *semistrukturert intervju*. Et semistrukturert intervju er utformet med en overordnet Intervjuguide som utgangspunkt, men rekkefølgen på både temaene og spørsmålene kan varieres. Dette kan gjøre at flyten i intervjuet blir mer som en samtale heller enn en strukturert utspørring. Dette kan være en fordel både for intervjuer og informantene. Ved bruk av denne metoden er det mulig for intervjueren å gjøre tilpasninger når dette blir naturlig, i tillegg kan en slik struktur gjøre at informantene blir mer komfortable i intervjusituasjonen. Ved å ha en semistrukturert intervjuguide åpnes det også opp for å stille oppfølgingsspørsmål og å komme

med utfyllende kommentarer og oppklaringer der det skulle trenge (Johannessen et al., 2010). I tillegg til forskeren sin intervjuguide ble det utarbeidet en egen intervjuguide (vedlegg 3) til informantene. Hovedgrunnen til dette var for å bedre kunne forberede informantene på de temaene vi skulle samtale om, men også for å oppklare eventuelle vanskelige begreper som: *proaktiv aggresjon*, *stress* og *klasseledelse*. Disse begrepene ble kort forklart på et språk som anses som forståelig for en ungdomsskoleelev. Begrepet «*proaktiv aggresjon*» ble byttet ut med begrepet «*Bitching*». Dette ble i hovedsak gjort på bakgrunn av begrepets kompleksitet, og det var derfor tenkelig at informantene ville forstå begrepet bedre hvis det ble knyttet til et allerede kjent begrep. Dette var også med å sikre at intervjuer og informant hadde en felles forståelse av begrepet.

Intervjuguiden i denne studien er utformet med bakgrunn i studiens problemstilling og anvendt teori. Den ble delt inn i tre tema, som også er studiens tre hovedtema:

1. Proaktiv aggresjon
2. Stress
3. Klasseledelse

Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste (NSD) godkjente forskningsprosjektet (vedlegg 1) og intervjuguiden som ble benyttet (vedlegg 2), i midten av januar 2015. Søknad om godkjenning ble sendt til NSD i slutten av desember 2014.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Formålet med et intervju er som tidligere nevnt å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker, i dette prosjektet jenter på ungdomstrinnet, opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaene som blir tatt opp i intervjusituasjonen, her i forbindelse med sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter på ungdomstrinnet, og hvordan de ønsker at læreren intervensjoner når denne type problematikk oppstår (Thagaard, 2013). Som intervjuer blir det derfor stilt høye krav til å disponere ferdigheter som gjør at informanten blir trygg på å snakke fritt og åpent (Robson, 2002). Kvale og Brinkmann (2009) fremhever viktigheten av intervjueren sin kompetanse på håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og mestring av sosiale relasjoner. De mener at forskeren bruker seg selv som instrument i form av kroppslig og emosjonell forståelsesmåter

som vil gi en verdifull tilgang til informantens livsverden (Kvale et al., 2009). En kan dermed si at trening og erfaring i å håndtere sosiale situasjoner er vel så viktig som trening fra intervjuundersøkelser.

Pilotintervju ble ikke foretatt i denne studien, men intervjuer merket progresjon etter hvert intervju. Noen små korrigeringer ble tatt etter å ha gjennomført og lyttet til det første intervjuet. Korrigeringene som ble foretatt gjorde begrepsavklaringer og spørsmålene enda tydeligere for informanten. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at desto bedre intervjueren er forberedt desto høyere blir kvaliteten på den kunnskapen som blir konstruert under intervjusituasjonen. I tillegg vil et godt forberedt intervju lette bearbeidingen av intervjumaterialet (Kvale et al., 2009).

Intervjuene ble gjennomført i en treukers periode i månedsskiftet februar/mars 2015. De syv informantene var fordelt på tre ulike ungdomsskoler i to kommuner. Alle intervjuene ble gjennomført på hver av jentenes respektive skoler og hadde en varighet på mellom 20- og 90 minutt. Postholm (2010) hevder at stedet hvor intervjuene blir gjennomført kan være med å farge intervjuet, og at det derfor bør foregå på et uforstyrret og trygt sted (Postholm, 2010). Da informantene er elever ble det derfor naturlig at intervjuer kom til deres skoler og gjennomførte intervjuene der. Det å være på et trygt og velkjent sted kan være med på å trygge informanten til å snakke mer åpent og fritt under intervjusituasjonen. Stemningen under hvert av intervjuene opplevdes som åpent, ærlig og behagelig.

I forkant av intervjuene ble samtykkeerklæring og informasjonsskriv (vedlegg 5) utlevert til informantene av rektor på skolene. Dette skulle gjennomleses og signeres av både informanten selv og hennes foresatte. Samtykkeerklæringen ble kontrollert av intervjueren i forkant av hvert intervju. Før intervjuet startet informerte intervjuer om taushetsplikt, anonymisering og informanten sin mulighet til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid. Deretter ble det informert og bekreftet tillatelse til å ta intervjuet opp på lydbånd. Det ble forklart hvorfor dette var ønskelig og hvordan lydbåndet i ettertid skulle brukes og lagres. Intervjuer presenterte seg selv og sin interesse for å innhente kunnskap fra informanten. Det ble lagt vekt på hvor verdifull kunnskap informanten sitter på i forbindelse med prosjektets problemstilling, og fagfeltet for øvrig. Deretter ble det presentert et case (vedlegg 4) for informanten. Dette ble først og fremst gjort for å operasjonalisere nøkkelbegrepene, men også for å lage et felles utgangspunkt for intervjuer og informant. Et case som baserer seg på

fiktive, men likevel gjenkjennbare handlinger, kan være et fint utgangspunkt for informanten å knytte egne erfaringer og synspunkter til. En kan da dele personlige meninger samtidig som en kan distansere seg. Intervjuer opplevde at oppfølgingsspørsmålene ble nyttige da de førte til mer detaljerte og nyanserte kommentarer fra informanten, enn det hovedspørsmålene førte til. Både Kvale og Brinkmann (2009) og Postholm (2010) vektlegger betydningen av hvordan spørsmålene stilles i henhold til å innhente troverdig og nyttig kunnskap i forbindelse med forskningens problemstilling (Kvale et al., 2009; Postholm, 2010).

3.2.4 Transkribering og analysering av data

Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner er oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale et al., 2009). Mye går tapt i denne transformeringen av talt språk til skriftlig språk. Dette gjelder særlig kroppsspråk, stemmeleie, ironi og selve stemningen under intervjuet. Transkripsjoner vil dermed være en svekket dekontekstualisert reproduksjon av intervjusamtaler (ibid). I dette forskningsprosjektet ble intervjuene tatt opp på lydopptaker, direkte overført til datamaskin for så å bli transkribert. Lydopptaket fungerte som det skulle og hadde god lyd kvalitet, dette gjorde transkriberingen forholdsvis uproblematisk. Intervjuene ble transkribert fortløpende, noe som i seg selv var lærerikt for intervjuer. Dette var spesielt med tanke på spørsmålstilling, men også egen intervjustil generelt. Thagaard (2013) understreker kunnskapen som kommer av å lytte til egne intervju. Det er når vi lytter til opptak av egne intervju man kan vurdere hvordan vi stiller spørsmål og hvilke tilbakemeldinger vi gir informanten (Thagaard, 2013). Å transkribere fortløpende ble derfor nyttig for intervjueren i denne studien, da bevisstheten rundt dette ble større og det ble merket en progresjon fra første til siste intervju. Gjennom transkriberingsprosessen ble det også satt i gang nyttige tanker og refleksjoner rundt det kommende analysearbeidet. Intervjuene vil i denne undersøkelsen være grunnlaget for analyse og tolkningsarbeidet, samtidig vil lydbåndene fungere som støtte når det skulle trenges.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen universell måte å transkribere intervju på, men en må være bevist på de standardvalgene som tas (Kvale et al., 2009). I dette forskningsprosjektet valgte forsker å transkribere intervjuene ordrett, men med en bokmålsform. I presentasjonen av datamaterialet vil direkte sitater gjengis i korrekt bokmålsform og hendelser og erfaringer vil bli transformert. Dette blir gjort for å ivareta

informantens anonymitet og integritet. Transformeringsen vil gjøre hendelsen ugjenkjennelig, men den vil ikke miste sitt meningsinnhold.

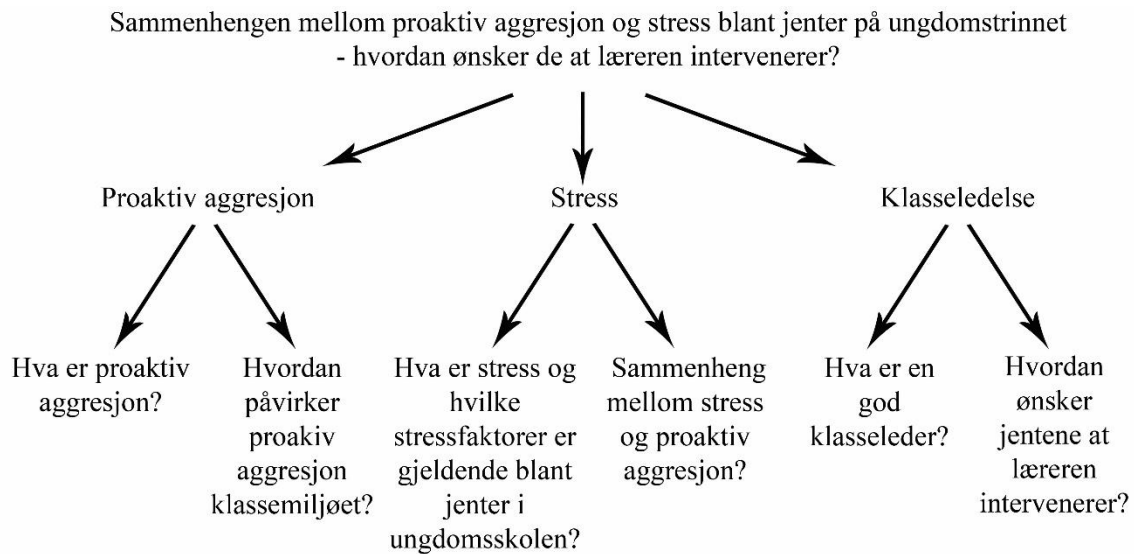
Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form blir samtalerne strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når samtalen blir strukturert i en tekstform er det lettere å få den fulle oversikten, og denne struktureringen blir dermed begynnelsen på analysen (Kvale et al., 2009). Å analysere betyr å bryte noe opp i deler eller elementer. Forskerens mål er å avdekke mening og å finne mønstre i datamaterialet, for så å trekke en konklusjon som skal svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2010).

I denne studien ble det tatt i bruk både diskurs- og fenomenologisk analyse. Gjennom fenomenologisk analyse ble temaene (proaktiv aggresjon, stress og klasseledelse) i denne studien forstått i lys av den konteksten de foregikk i (blant jenter i ungdomskolen). I fenomenologiske analyser vektlegger forskeren innholdet i intervjuet og forsøker gjennom fortolkning å forstå en dypere mening med informantens tanker (Johannessen et al., 2010). Diskursanalysen legger på den annen siden vekt på forholdet mellom språk og virkelighet. Diskurser er ifølge Johannesen et al. (2010) språklige systemer som er med på å forme måten vi oppfatter virkeligheten på (ibid). Widerberg (2001) argumentere for at det er lønnsomt å tenke i diskurser for å forså hva som sies i et intervju. Diskursanalysen belyser at det er informantens oppfatninger av sosiale fenomener som fremstilles i en dialog (Widerberg & Bolstad, 2001) Det er altså språket, gjennom de begrepene vi bruker, som gir mening til erfaringene våre. Analysen i denne studien er verken raffinert fenomenologisk eller diskursorientert, og det er teorien som er mest styrende når det kommer til kategorisering av datamaterialet.

Intervjuene ble lyttet til og lest grundig før det ble foretatt en kategoriseringsanalyse. Kategoriene ble hovedsakelig laget med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden: *proaktiv aggresjon, stress og klasseledelse*. Dette er den mest vanlige måten å kategorisere datamateriale på, men den trenger ikke alltid fungere like godt. En kan med denne metoden ende opp med alt for brede kategorier, eller at en låser seg i forhåndsdefinerte kategorier og på den måten ikke bidrar med ny kunnskap (Johannessen et al., 2010). For å prøve å unngå dette ble det også foretatt en koding av datamaterialet. Koding innebærer å finne de ord og begreper som best passer til å uttrykke meningen i teksten. Ved å benytte denne metoden ble både teorien og empirien utgangspunkt for kategorier i datamaterialet. Likheter og ulikheter ble

samlet for å bedre finne overensstemmelser og mønstre i materialet. Dette gjorde materialet strukturert og la dermed et godt utgangspunkt for videre tolkning.

For å gi en fullstendig oversikt over kategoriene som ble funnet under analyseprosessen presenteres de i denne figuren. Disse kategoriene vil også være utgangspunkt for presentasjon av resultater, og som utgangspunkt for drøfting.



Figur 3. Datamaterialet i kategorier etter analyseprosessen.

3.3 Tolkning av datamaterialet

Kvalitative data taler ikke for seg selv, og det kreves derfor en fortolkning for å finne mening (Johannessen et al., 2010). Å tolke betyr å sette noe inn i en større sammenheng, og å få tak i den dypere meningen i teksten (ibid). Thagaard (2013) påstår at analyse og tolkning ikke kan ses på som to adskilte prosesser, men at de har glidende overganger (Thagaard, 2013).

Analysen og tolkningen av materialet forårsaker blant annet at forskeren belyser resultatene sine gjennom tidligere forskning og etablert relevant teori. Det ble også gjort i denne undersøkelsen. Når dataen er ferdig tolket bør målet med studien være innhentet, og det bør kunne gis et konkret svar på studiens problemstilling.

Johannessen et al. (2010) mener at tolkning er å sette noe i en større sammenheng. Det handler om å finne en dypere mening, for så å se dem i lys av relevant teori (Johannessen et al., 2010). Gilje og Grimen (1993) forklarer denne prosessen som en evig bevegelse mellom helhet og del, både mellom det som skal fortolkes og den konteksten det skal fortolkes i, og det som

skal fortolkes og forforståelsen til den som fortolker. Gilje og Grimen beskriver dette som «den hermeneutiske sirkel» (Gilje & Grimen, 1993). Når fenomen skal fortolkes starter det gjerne med noen antagelser om det som skal studeres, det samme er gjeldende i denne studien. Som forsker bør en være bevist sin egen forforståelse, da den både kan påvirke hvilket syn forsker har på forskningsfeltet og hvordan data fortolkes. Forskerens forforståelse kan omhandle alt fra språk til egne personlige erfaringer. For å kunne stille seg mest mulig åpen og nøytral overfor informantenes forståelse av fenomenene: *proaktiv aggresjon*, *stress* og *klasseledelse*, var det nødvendig at forsker satt parentes rundt sin egen forforståelse.

Som tidligere nevnt har denne studien tatt utgangspunkt i fenomenologisk og kategoribasert analyse, men den inneholder også noen elementer fra diskursanalyse. I følge Thagaard (2013) legger diskursanalyse vekt på hvordan personer skaper mening til det de beskriver, gjennom måten de ordlegger seg selv på. Videre legger diskursanalyse vekt på hvordan forståelser som avdekkes i en samtale, er farget av den konteksten de aktørene som deltar i samtalen, oppretter seg imellom. Thagaard (2013) sier at diskurser er en struktur i den forstand at individers forståelser av verden lages innenfor den samhandlingen individet deltar i. På bakgrunn av dette kan en altså ikke betrakte personers uttalelser av virkeligheten som verken sanne eller usanne (Thagaard, 2013). Denne studien benyttet seg av en litt uformell diskursanalyse, hvor forsker var åpen for ny kunnskap om de fenomenene studien ønsker å undersøke, da særlig med vekt på sammenhengen mellom de to begrepene, *proaktiv aggresjon* og *stress*. Forsker var åpen for at nye perspektiver og forbindelser kunne dukke opp under interaksjonen mellom informantene og forsker. Det var også viktig for forsker å få tak i, ikke bare det eksplisitte i intervjueteksten, men også det implisitte, altså den dypere meningen i teksten. Ved siden av dette var teorien det underliggende grunnlaget for tolkningsprosessen.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatets konsistens og troverdighet. Reliabilitet ses ofte i sammenheng med spørsmålet hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale et al., 2009). I følge Johannesen et al. (2010) dreier reliabilitet seg om undersøkelsens data i form av hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannesen et al., 2010). Reliabilitet berører derfor intervjuet, transkriberingen og analyse- og tolkningsprosessen. For at en studie skal fremstå som pålitelig er det nødvendig at forskeren redegjør grundig for hvordan empirien blir til. Ved å gjøre dette

blir undersøkelsen transparent og leseren kan da vurdere hvorvidt undersøkelsen er pålitelig eller ikke (Robson, 2002; Silverman, 2001; Thagaard, 2013).

I en kvalitativ undersøkelse kan spørsmålet om reliabilitet være komplisert. I kvalitative studier blir data (som regel) konstruert i direkte samhandling mellom forsker og informant. En slik sosial samhandling kan, sjelden eller aldri, rekonstrueres. Denne studien benytter seg av et semistrukturert intervju som er med på å gjøre det vanskelig å gjøre et nøyaktig likt intervju, nettopp fordi denne strukturen åpner opp for variasjon. Samtidig vil det være vanskelig for forsker, som er «instrumentet» i undersøkelsen, å opptre nøyaktig likt i alle intervjusituasjonene (Johannessen et al., 2010). Det blir derfor lite hensiktsmessig å stille like krav til reliabilitet i kvantitative- som i kvalitative undersøkelser.

Validitet handler om hvorvidt undersøkelsen måler det den sier den skal måle (Johannessen et al., 2010). Kvale og Brinkmann (2009) er enig i dette utsagnet da de sier at validitet sier noe om hvorvidt en intervjuundersøkelse undersøker det den er ment å undersøke. Validitet bør i kvalitative undersøkelser gjennomsyre hele prosessen, ikke bare i de metodiske valgene. Samtidig avhenger validiteten også av forskeren som person, og forskers personlighet og integritet (Kvale et al., 2009).

I denne studien måtte forsker stille seg selv spørsmålene: «er intervju en metode som ville undersøke det studien er ment å undersøke?» og «gir resultatene fra undersøkelsen svar på studiens problemstilling: *Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomskolen- hvordan ønsker elevene at læreren intervensjoner?*»

Som tidligere nevnt har studien tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009) sine syv stadier når det kommer til intervjuprosessen, disse syv stadiene er det også tatt utgangspunkt i når det kommer til å styrke studiens validitet. Det er imidlertid viktig å poengtere at selv om disse stadiene blir behandlet hver for seg i metodekapittelet, så hører ikke validiteten til et bestemt fase, men at den har gjennomsyret hele forskningsprosessen (Kvale et al., 2009).

Når det kommer til tematisering av studiens begreper (proaktiv aggresjon, stress og klasseledelse) vil denne være god, da den er forankret i teori fra anerkjente forskere fra hvert av de respektive feltene. Studien ble nøye planlagt med tanke på å innhente relevant kunnskap som kunne gi svar på studiens problemstilling, uten å påføre informantene unødig belastning.

I intervjusituasjonen fikk forsker mulighet til å foreta en grundig utspørring om meningen av det som ble sagt. Dette ble gjort ved at forsker for eksempel, ba informanten utdype, si mer om temaet, stilte relevante oppfølgings spørsmål eller ved å oppsummer det som ble sagt. Transkriberingen ble som tidligere nevnt transkribert fortløpende med en tilnærmet lik ordrett form. Dialekten ble skrevet på en bokmålsform for å bedre å kunne ivareta informantens anonymitet. Når det kommer til analyseringen av datamaterialet har designet som ble benyttet i denne studien vist seg å være god med tanke på studiens formål. En annen forsker kunne riktignok brukt et annet type design å kommet frem til noe lunne samme resultat. Å validere er det samme som å kontrollere, og det handler om å undersøke studiens feilkilder. Forsker har i denne studien innstilt seg på å være kritisk med tanke på egne tolkninger, og har prøvd å være så gjennomsiktig som mulig for å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger som er foretatt. Avslutningsvis har forsker prøvd å gi en gyldig rapportering eller formidling av både funn og metodebruk, som forhåpentligvis kan føre til pålitelig, gyldig og nyttig kunnskap på fagfeltet (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013).

3.5 Forskningsetikk

All forskning må ta hensyn til etiske og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2010). Forskningsetikk dreier seg i all hovedsak om prinsipper, regler og retningslinjer forskeren må ta hensyn til under hele forskningsprosjektet. Disse prinsippene, reglene og retningslinjene vil være grunnleggende for forskeren når han vurderer om valgene som tas er riktige eller gale. I kvalitative forskningsprosjekter har forsker og informant ofte en direkte kontakt, og i disse tilfellene blir forskningsetiske vurderinger særlig viktige, og det må tas hensyn til gjennom hele forskningsprosessen (ibid). Thagaard (2013) understreker at de valgene forskeren tar i løpet av forskningsprosessen kan ha konsekvenser for deltakerne, og at det dermed er viktig at forsker må bedømme de etiske standardene (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkman (2009) hevder at enhver intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, og at moralske spørsmål er knyttet til studiens formål. Den menneskelige kontakten som oppstår i en intervjusituasjon påvirker informanten og dermed også den kunnskapen som utvikles, samt forskerens og leserens syn på den menneskelige situasjonen som undersøkes. Et forskningsprosjekt er ment å tjene samfunnet med kunnskap som har verdi for vitenskapelige og menneskelige interesser, men hensynet til deltakeren skal alltid komme foran ønsker og behov hos forskeren (Kvale et al., 2009).

I denne studien har det blitt foretatt etiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen, men med særlig vekt på informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og mulige konsekvenser av å delta i denne studien. Da deltakerne i dette prosjektet er mindreårige måtte det tas spesielt hensyn til deres krav om beskyttelse (NESH, 2006). Samtykkeerklæringen (vedlegg 5) som ble utlevert i forkant av intervjuene inneholdt en samtykkeerklæring, informasjon om studiens formål, informantens rett til å når som helst kunne trekke seg i løpet av studien, klargjøring om anonymisering samt oppbevaring av lydfile. Informantene som deltok i denne studien er mindreårige og det ble derfor innhentet samtykke fra deres foresatte, i tillegg til dette ønsket forsker også å innhente samtykke fra informanten selv da de er over 12 år og har rett til å kunne uttale seg og bli hørt (ibid).

Barn kan bli sett på som en sårbar gruppe når det kommer til forskning og studier, da de ikke alltid kan beskytte sine interesser overfor forskeren (NESH, 2006). Det er derfor viktig at forskeren er varsom når studier inkluderer barn og har deres interesser i tankene, og ikke utsetter barnet for spørsmål og situasjoner som kan oppleves ubehagelige, eller som kan virke skadende i ettertid. Robson (2011) sier at forskning som inkluderer deltakere fra sårbare grupper blir vurdert ekstra nøye før de blir godkjent (Robson, 2002). En slik praksis kan igjen være med på å sikre at studier som omhandler barn, som i denne studien, har tatt hensyn til alle de etiske aspektene som kreves.

Forskeren har ansvar for at deltakelse i studien ikke skal medføre skade eller ubehageligheter for informanten (NESH, 2006). Spørsmål som stilles i intervju kan i noen tilfeller oppleves som ubehagelige og kan føre til byrder i ettertid. I denne studien kan både spørsmål angående proaktiv aggresjon og stress ses som vanskelige temaer å stille spørsmål om. Forsker har ikke bakgrunnskunnskap om hver enkelt elev og det kan tenkes at noen av dem har vært involvert i ubehagelige hendelser som inkluderer proaktiv aggresjon og stress. Forsker valgte derfor å bruke case (vedlegg 4) som bakgrunn til disse temaene. Tanken bak dette var at dette kunne gi informantene mulighet til å snakke om og uttrykke meninger til en fiktiv situasjon, og ikke hendelser de selv hadde opplevd. Forsker er klar over at tidligere hendelser er med på å farge de svarene informantene gir og at spørsmålene kan frembringe dårlige minner om disse hendelsene. Derfor kan det være godt å «gjemme seg» bak caset når de reflekterer over disse temaene, og dermed skåne seg selv på den måten.

3.6 Overførbarhet

Generalisering dreier seg om hvor vidt funnene i forskningen kan gjelde for flere enn dem som deltok i studien (Robson, 2002). Det innebærer at forskningsresultatet kan være gjeldende andre situasjoner, sammenhenger eller tidspunkt, også blant dem som ikke er direkte tilknyttet studien. I kvalitative studier snakker en ikke om generalisering på samme måte som i kvantitative studier. For at generalisering i kvantitative undersøkelser skal være gjeldende må visse betingelser angående antall informanter og prosedyrer rundt utvelgelsen. I kvalitative studier er det heller et spørsmål om hvorvidt funn og situasjoner kan overføres, eller sammenliknes med andre liknende situasjoner og kontekster (Johannessen et al., 2010). Dette blir også kalt lesergeneralisering, og tanken her er først og fremst å sikre en kommunikasjon mellom forsker og det aktuelle fagfeltet. Lesergeneralisering, eller overførbarhet som brukes i denne oppgaven, handler i bunn og grunn om hvor troverdig studien er. I kvalitative studier er det vanlig at interessante funn kan være både verdifulle og kunnskapsutviklende, uten at de nødvendigvis må generaliseres (Robson, 2002).

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker analytisk generalisering som en mulighet, når det kommer til å overføre funn fra studier med intervju som metode. Vurderes resultatene som pålitelige og gyldige, kan de overføres til andre kontekster som ses relevante. Dette blir opp til leseren av studien å vurdere, og et viktig element her er hvor sammenliknbar konteksten er, og hvor detaljert de kontekstuelle aspektene i studien er (Kvale et al., 2009). I denne studien, med syv jenter fra ungdomsskoletrinnet, er det umulig å foreta en statistisk generalisering, altså at studiens funn gjelder for alle jenter i ungdomsskolealder. Det vil også være opp til leseren av studien om funnene kan ha en analytisk generalisering. Leseren kan kjenne seg og funnene igjen, og dermed gjøre funnene gjeldende i andre sammenhenger og kontekster. Da gjennom lesergeneralisering. Studien har likevel stor verdi i sin kontekst, da den ikke bare viser hvordan syv forskjellige jenter i ungdomsskolealder ser på sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter i samme alder, men også hvordan de skulle ønske at læreren intervenerer når og hvis slike situasjoner oppstår. Å få elever sitt personlige syn på disse temaene vil ha stor verdi i seg selv, da de gir innblikk i hvordan deres «virkelighet» er og hvordan de skulle ønske læreren er til stede for dem i utfordrende situasjoner.

3.7 Mulige feilkilder

Samtlige forsknings studier vil berøres av feilkilder, inkludert denne. De kan oppstå når som helst og hvor som helst gjennom hele prosessen, og det er derfor viktig at forsker er bevisst dette, da det kan ha betydning for kunnskapen som utvikles. Noen feilkilder er allerede nevnt tidligere, men det kan være viktig å belyse og fremheve disse nærmere. I et hvert intervju vil forholdet mellom intervjuer og informant være asymmetrisk, dette er fordi det er intervjuer som både definerer og kontrollerer intervjusamtalen (Kvale et al., 2009). For å prøve å balansere dette asymmetriske forholdet er det viktig at intervjuer møter informanten på en så nøytral måte som mulig. Da er det viktig at forsker møter intervjusituasjonen med et åpent og imøtekommende sinn (Thagaard, 2013). Dette innebærer at forsker behersker kunsten med å sette parentes rundt sin egen forforståelse. Det vil være vanskelig å vurdere om forskerens rolle som intervjuer har hatt påvirkning på intervjuene, dette er særlig vanskelig å si da informantene i denne studien er unge jenter. Barn og unge har en tendens til å være tilbøyelig mot voksne og autoriteter (NESH, 2006), og det vil derfor være vanskelig å svare på om jentene har svart ærlig på spørsmålene, og ikke det de tror forsker vil de skal svare.

I forkant av hvert intervju fikk jentene presentert et case, og åpningsspørsmålene til hvert av de tre emnene i problemstillingen var knyttet opp mot dette caset. Dette kan virke ledende på jentene og dermed farge deres svar. Robson (2011) poengterer også at ledende spørsmål kan føre til at informantene svarer det de tror forsker vil høre. Denne utfordringen hadde forsker i tankene da både caset og intervjuguiden ble utarbeidet. Til tross for at både caset og intervjuguiden kunne virke ledende på informantene valgte forsker å benytte seg av denne metoden, da den bedre ville sikre en felles begrepsforståelse mellom informantene og forskeren, som igjen vil styrke studiens gyldighet. I denne studien opplevde forsker at caset var nyttig for å sikre dette. Jentene som deltok i studien kjente seg godt igjen i caset og flere av dem nikkete bekræftende da forsker presenterte det for dem.

Studien baserer seg i stor grad på meningsinnhold når det kommer til tolkning og drøfting av resultater. Tolkning av meningsinnhold kan blir påvirket av flere faktorer og et av de er forskerens forforståelse rundt temaet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2010). Forsker må derfor i møtet med datamaterialet sette parentes rundt sin egen forforståelse i muligheten til å kunne tolke det på en objektiv og nøytral måte. I denne studien blir det derimot opp til leseren å vurdere, gjennom studiens transparens, hvorvidt forskeren har behersket dette på en akseptabel måte.

4.0 Resultat

Formålet med denne studien er å undersøke om det er en mulig sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolealder, og å sette fokus på hvordan jentene ønsker at læreren intervensjoner hvis denne problematikken oppstår. I dette kapitlet vil resultatene fra de syv intervjuene bli presentert.

Presentasjonen av resultatene er delt inn i temaer på bakgrunn av studiens problemstilling og studiens intervjuguide. Hovedkategoriene som er benyttet er: *proaktiv aggresjon*, *stress* og *klasseledelse*. For å få en mer dyptgående mening av disse kategoriene har hver av de blitt tilført underkategorier på bakgrunn av kodingen fra analyseprosessen (se figur 1). Hvert funn i underkategoriene vil bli illustrert ved hjelp av sitater fra studiens intervjuer.

Informantene vil bli referert til som «Informant A», «Informant B» og så videre. Bokstavene som er tildelt informantene er vilkårlige og ikke gitt på bakgrunn av systematikk eller kronologi i forhold til rekkefølgen på intervjuene. Dette er gjort med tanke på å bevare informantens anonymitet.

4.1 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon er et av tre hovedtema i studiens problemstilling. Det er tidligere blitt påpekt, i lys av aggresjonsteori, hvor kompleks denne typen aggresjon er. Det er derfor viktig at informantene forstår begrepet og dets innhold, for å kunne svare på problemstillingen. Et annet, og ikke minst like viktig poeng, er at jentene og forsker har en felles forståelse av begrepet, som vil sikre at vi snakker om det samme under intervjuet.

4.1.1 Hva er proaktiv aggresjon?

Som tidligere nevnt fikk informantene presentert et case som omhandler en jente som viser proaktiv aggresjon og hvilke konsekvenser aggresjonen hun viser har for klassemiljøet. Proaktiv aggresjon ble for jentene presentert som «Bitching». Samtlige av jentene var kjent med situasjonen i caset og flere av dem nikket bekræftende da det ble lest for dem. Hvis de ikke hadde opplevd denne problematikken i sin klasse, hadde de hørt om andre klasser med jenter som «Bitchet».

Jentene var relativt samstemte når det kom til begrepets betydning. De beskrev «Bitching» som en jente som trykker ned andre jenter for å få det slik som hun selv vil. Dette gjør de ved å være frekke, gi stygge blikk, baksnakke, latterliggjøring, utestenging og undertrykkelse. En av informantene beskriver «Bitching» slik:

«Det er jo det med baksnakking og når en latterliggjør andre når de ikke er klar over det og stenger folk ute og slike ting» Informant D.

En annen beskriver begrepet slik:

«Vi bruker ordet «two faced bitch», det er jo «Bitching», det er slik at du tror du er mye bedre enn alle andre eller at «du har ikke rett sminke på deg så du er dårligere enn meg» og slik er det alltid fra nå av. Du undertrykker hvis du er en «Bitch», du tror du er bedre enn alle andre. De har dårlig selvtillit og føler de får bedre selvtillit av å trykke andre ned....og det er jo på en måte mobbing da, bare på en annen måte» Informant A.

Informant A uttrykker at jenter som viser proaktiv aggresjonsproblematikk tror de er bedre enn andre og at de sorterer jenter i forhold til seg selv, jamfør «*dårligere enn meg*», med bakgrunn i «feil sminke», i forhold til hennes norm. Hun sier også at jenter som viser proaktiv aggresjon har dårlig selvtillit og at de får bedre selvtillit av å trykke andre ned. I likhet med en annen informant knytter hun proaktiv aggresjon opp mot mobbebegrepet.

Videre sier flesteparten av jentene at «Bitchen», som regel, er den mest populære i klassen, og at dette kan skape et hierarki i klassen. Den ene informantene uttrykker dette slik:

«Jeg tenker at «Bitching» generelt skaper et hierarki, eller ranking. Det er jo ikke alltid tilfellet, men jeg ser ofte at de som er veldig populære ikke er spesielt snille med andre» Informant G.

En kan se likhetstrekk hos samtlige av informantenes forståelse av begrepet. Alle beskriver proaktiv aggresjon («Bitching») som en negativ oppførsel, samtidig som de sier at «Bitchen» ofte er den mest populære og den som bestemmer hvem som er hvor på den sosiale stigen (hierarkiet). Den ene jenta beskriver de populære på denne måten:

«(...) det er de som tror de er så mye bedre enn alle andre, de kan faktisk være dumme som brød, med de er fortsatt populære- enten så er det fordi de er ekstremt pene, eller de kan faktisk være stygge også, men likevel være den pene, jeg vet ikke helt hvordan det kan ha seg, men det er kanskje fordi de henger med «de rette» (...). De er falske som bare det, du kan til og med høre på latteren deres at de er falske, de ler ikke som en normal person, og nå er det slik at de skal smile til alle, og det er så falskt. Men de smiler til alle hele tiden, for at de skal bli likt av alle. Eller så gir de «Bitcheblikk» til alle- alle som de hater» Informant A.

De andre jentene fortalte liknede historier da de ble spurt hvem de populære jentene var. Da de fikk spørsmål om det er mulig å bli populær og samtidig være snill, var alle jentene enig i at dette var mulig, men at det sjeldent var tilfellet. En av jentene sier dette slik:

« eh, da blir du jo populær ved at du, det er jo ikke så ofte det er slik, men bare ved å være med alle og være snill med alle og ikke stenge noen ute» Informant E.

Da jentene fikk spørsmål om hvorfor de trodde jenter brukte «Bitching» var det stor enighet i at dette var noe som ble brukt for å få makt og dermed bli den mest populære. Den ene jenta formulere dette slik:

«Det er jo for å få makt slik at hun kan få det slik som hun vil, og for å få andre til å adlyde henne- det er hovedgrunnen tenker jeg.» Informant G

Videre forteller hun at snille jenter også kan bli populære, men at det er mer «Bitcher» som er populære, i hvert fall når det kommer til å være veldig populær. Deretter sier hun at jentene ofte er slemmest når de er på vei opp mot å bli populær og at når de har nådd «toppen» så blir de litt snillere. Jentene sier også at en stor del av grunnen til at jenter blir populære er fordi de sprer frykt blant de andre jentene. Frykten baserer seg i hovedsak på redsel for å havne «ute i kulden». Derfor sier jentene at det ofte er tryggest å gjøre som «Bitchen» ønsker.

4.1.2 Hvordan påvirker proaktiv aggresjon klassemiljøet?

Samtlige av informantene var enige i at proaktiv aggresjon virker negativt inn på klassemiljøet. Jentene drar frem frykt som et viktig begrep, og sier at det er mye frykt blant jentene i et klassemiljø preget av «Bitching». De beskriver også et klassemiljø som styres av

en negativ leder som undertrykker, sprer utrygghet, skaper dårlig selvtillit blant de andre jentene og hindrer jentene i å være seg selv. En av informantene uttrykker dette slik:

«Jentene kan føle seg utrygge når de er i klassen, eller at de ikke har lyst til å gå på skolen for de kanskje kan få en frekk kommentar, og det gjør at de ikke kan være seg selv helt og at det blir vanskelig å være på skolen» Informant E.

Denne jenta beskriver et klassemiljø preget av proaktiv aggresjon som utrygt, og at dette blant annet fører til frykt og lite lyst til å gå på skolen. En annen jente beskriver denne frykten slik:

«Jeg tror jentene er redde! For bare tenk, med en gang de gjør noe feil så kommer hun til å være den første til å le av dem, og hvis hun ler av dem, så ja, da ler alle av dem. Og det er det jeg tenker er skikkelig dumt, du går rundt og er redd hele tiden (...)» Informant G.

For å oppsummerer rundt dette emnet sier hun:

«Ja, det er sånn jeg tenker litt rundt dette da, at alle går rundt og er redde for å gjøre noe galt eller feil. Jeg tenker jo slik hver dag selv også, det er jo bare slik det er, men en kan jo ikke gjøre så alt for mye med det liksom, i hvert fall ikke hvis du har gått med de samme i ti år og alle vet hvordan du er liksom» Informant G.

Jentene er enig i at klassemiljøet som blir beskrevet i caset ikke er et godt miljø å være i, den ene jenta beskriver klassemiljøet på denne måten:

«Jeg tror det er ganske vanskelig for de som er utenfor også fordi det er vanskelig å gripe inn i en slik situasjon hvis det er en person som har mye makt, og de tre jentene (venninnene til «Bitchen» i caset) føler nok også at de har mye makt over seg og de vil jo egentlig ikke være.. jeg tror ikke de er ondskapsfulle og har lyst til å være i den gjengen, men de føler at de ikke har noe valg da. Og jenta som blir rasket ned på har det jo veldig vanskelig fordi det er jo ingen som våger å støtte henne opp fordi alle er redde for henne, så det er ganske vanskelig for alle parter» Informant D.

Det blir her beskrevet et klassemiljø som kan være utfordrende å være i, både for de som er venninnene til «Bitchen» og de som står utenfor. Jenta legger trykk på at det er vanskeligst for

hun som blir utsatt for de stygge kommentarene, og at det er vanskelig for henne å forsvare seg da hun ikke har et sosialt nettverk å støtte seg til. Tidligere beskrev den ene jenta et hierarki eller en sosial stige som sorterer jentene i klassen, hvor dronningen eller «Bitchen» sitter på toppen. Jentene sier at denne sosiale rangen også spiller inn når det kommer til hvem som tørr å stå imot «Bitchen» eller ikke:

«Ingen fra, liksom de som ikke er så populære, la oss si de som er litt langt nede, hadde stått opp imot en som er veldig populær, så er jo heller ikke den som er langt nede i hierarkiet vant med å snakke tilbake heller. Og da tenker jeg at det er mye vanskeligere for den personen i forhold til kanskje en som er litt populær» Informant G.

Jentene beskriver de som tørr å stå imot «Bitchen» som jenter som har masse selvtillit, en sterk personlighet og mot til å tørre å være seg selv. I motsatt tilfelle beskriver de jenter som velger å følge etter fordi de ikke tørr noe annet eller i håp om å bli populære selv. En av jentene beskriver det å stå opp mot «Bitchen» som sosialt selvmord.

Jentene får også spørsmål om hva de tror hadde skjedd hvis alle snudde ryggen til «Bitchen» og hun ble stående alene. Noen av jentene synes at dette er et usannsynlig scenario, men hvis det mot formodning skulle skje skisserer de noen tenkelige utfall. Sammen med svarene til de andre jentene kan en skissere opp fire tenkelige utfall:

- 1: Hun blir sint og ønsker å hevne seg.
- 2: Hun blir sint, men finner lett nye venner.
- 3: Hun forstår alvoret og prøver å vinne venninnene sine tilbake ved å være snillere.
- 4: Hun mister populariteten og havner på bunn i hierarkiet.

Jentene fokuserer mest på jentemiljøet når de snakker om «Bitchning». Men to av jentene forteller litt om guttene i klassen også, og hvordan de tror dette oppleves for dem. Hun ene sier at hun ikke tror at guttene bryr seg så mye om «jentekrangling», men at det kan tenkes at noen av guttene synes det er slitsomt at hun skal være så tøff, og at de synes det er urettferdig at hun slipper unna med det hun gjør fordi læreren ikke legger merke til dette, eller fordi hun klarer å smigre læreren. Den andre jenta sier at noen gutter også kan føle seg undertrykket av «Bitchen», men at andre liker at hun har så mye makt og at de vil være sammen med henne på grunn av denne makten.

Jentene som deltok i denne studien viste med svarene sine stor enighet i at et klassemiljø preget av proaktiv aggresjon er et dårlig klassemiljø. De sier at denne type aggresjon påvirker alle som befinner seg i klasserommet både de som er venninner med «Bitchen», de som er tilskuere og de som direkte berøres av aggresjonen. To av jentene sier at guttene også kan berøres negativt av dette. De beskriver et klasserom med elever som mistrives og som opplever en skolehverdag preget av frykt, frykt for å bli ydmyket, undertrykket, utestengt og frykt for å få stygge blikk og kommentarer av jenta med proaktiv aggresjon.

4.2 Stress

Stress er det andre temaet i denne studien, og hensikten er å koble begrepet sammen med proaktiv aggresjon for å finne ut om det er en mulig sammenheng mellom de to begrepene. Stress er som tidlige skissert i teorikapittelet en kognitiv prosess som oppstår når en person opplever at en hendelse krever at personen må sette inn ressurser for å foreta en endring (Lazarus et al., 2006). Det finnes ingen universell oversikt eller liste over hvilke hendelser som utløser stress, det er personens individuelle oppfattelse av en hendelse som avgjør om den fører til stress eller ikke (ibid).

4.2.1 Hva er stress og hvilke stressfaktorer er gjeldende blant jenter i ungdomsskolealder?

For å kunne muliggjøre en kobling mellom stressbegrepet og proaktiv aggresjon vil det være nødvendig å få en oversikt over hvilke stressfaktorer som er de mest vanlige blant jenter i ungdomsskole alder. Det er også helt grunnleggende for å kunne besvare studiens problemstilling å få en oversikt over hvordan jenter i denne aldersgruppen forstår stressbegrepets innhold.

Jentene legger litt forskjellig innhold i stressbegrepet, og en av jentene sier at hun bruker ordet stress når det er noe hun ikke gidder å gjøre som for eksempel å ta ut av oppvaskmaskinen. De seks andre jentene assosierer stressbegrepet med et press om å se bra ut, ha de rette klærne, ha mange venner, holde seg oppdatert på alt som er «inn», være med på alt og gjøre det bra på skolen. Den ene jenta ordlegger seg slik:

«Jeg kjenner det jo selv også at det er mye stress, det er mye press, og hvor mye skal du la deg bry deg om dette? For det kommer jo noe nytt hele tiden, og du skal jo henge med på en måte. Det er jo veldig mange som kjenner på at de må gjøre det bra på skole, de må ha mange venner og de må være med på alt, og til slutt eksploderer du jo, for du klarer ikke å være med på alt. Men så er det jo liksom, hvor mye skal du la deg tenke over dette- det er jo ikke de tingene som er de viktigste, de som du kanskje stresser mest over, men jeg vet jo at det er mye stress blant ungdomsjenter» Informant F.

En annen jente snakker om det å miste kontrollen og følelsen av at tiden ikke strekker til, når hun blir spurt om å si hva hun legger i ordet stress:

«Det er når jeg føler jeg ikke har kontroll, og at det er mye som skal gjøres på kort tid og sånt» Informant E.

Flere av jentene sier at de føler at de har så mye som skal gjøres i løpet av en dag at de føler at tiden ikke strekker til. En av jentene utbryter ordet «alt» når hun får spørsmål om hva jenter i ungdomsskolealder opplever som stress. Når hun blir bedt om å utdype og si litt mer om hva hun legger i ordet «alt», sier hun at det er alt fra utseendepress, til hvordan du skal opptre, til press for å få gode karakterer på skolen. Flere av jentene trekke frem utseendepress som en stressfaktor blant unge jenter. De sier at de føler et press på å se bra ut, sminke seg «rett» og bruke dyre merkeklær. Den ene jenta sier at utseendefokuset kan føre til «sulting» blant jenter, spesielt hvis de mest populære jentene er tynne, noe som de ifølge henne ofte er. Hun sier også at dette i verstefall kan føre til anoreksi.

Et par av jentene trekker også frem media som en mulig kilde til stress blant unge jenter. De sier at media kan skape et press på dem ved at de fremstiller et urealistisk bilde av den «perfekte kvinnen». En av jentene sier dette om media og utseendepress:

«Altså vi ungdommer nå, vi er jo på nett hele tiden. Vi leser jo nyheter- kanskje ikke de viktigste nyhetene, men altså ting vi synes er interessant. Altså det er jo media som har laget dette presset fra begynnelsen av. For hadde vi ikke hatt mulighet til å følge med på hva alle de rike stjernene, som har mange millioner, gjør så hadde vi kanskje ikke brydd oss så mye vi heller, da hadde vi kanskje vært mer fornøyd med oss selv. Vi måler jo oss selv med dem som

kanskje har operert seg selv fem ganger, og det går kanskje ikke helt..hehe. Men det er liksom det som er målet vårt, se ut som dem og ja, være som dem» Informant F.

En annen jente trekker også frem sosiale medier, men også blogger som en kilde til utseendepress. Hun sier at det kan være lett å la seg påvirke til å ønske å være slik som enkelte bloggere er og å ha de tingene de har mulighet til å kjøpe seg. Videre sier hun at hun tror mange av bloggerne «pynter på sannheten», men at dette kan være vanskelig for noen jenter å gjennomskue.

To av jentene trekker frem press fra gutter som en stressfaktor blant jenter. De sier at gutter, ofte uten å vite det, legger press på jenter ved at de gir mest oppmerksomhet til de populære jentene, og at dette kan føre til at jenter bruker mye tid og energi på å prøve å se ut som eller oppføre seg likt de populære jentene. De føler altså et press om å være noen de ikke er. Den ene jenta sier dette slik:

«Det kan jo ofte være guttene også, det er ikke sikkert de innrømmer det, men de henger jo etter de jentene som blir sett på som populære, og så klart er det jo litt konkurranse blant jenter. Men ofte legger jentene litt opp til det selv når de lar seg påvirke og henger seg på, og så blir det for mye for dem til slutt» Informant F.

Samtlige av denne studienes informanter trekke frem «skoleprestasjoner» som en viktig kilde til stress. De føler et stort press på når det kommer til å prestere bra på skolen, og de tenker mye på fremtiden i forhold til dette. En av jentene uttrykker dette slik:

«Jeg tror mange jenter har «flink pike syndrom», at de stresser med å gjøre det bra på skolen og generelt. Jeg er en slik person, jeg stresser veldig hvis jeg ikke får til en prøve, og hvis jeg ikke får en bra karakter så stresser jeg enda mer- en firer er ikke bra nok for meg for å si det slik» Informant G.

En av jentene sier at det som skaper mest stress for henne er om hun kommer inn på den videregående skolen hun ønsker. En av de andre jentene sier at mange føler stress ved å finne den riktige balansen når det kommer til skoleprestasjoner. Hun sier at du skal gjøre det bra nok på skolen slik at du ikke blir sett på som dum, men at du ikke skal gjøre det så bra at du kan risikere å bli sett på som en skoleflink nerd.

4.2.2 Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress?

I kategorien over ble det sett litt på hva jentene legger i stressbegrepet og hva de tenker er de viktigste kildene til stress blant unge jenter. For å kunne besvare første del av studienes problemstilling, sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter i ungdomsskolealder, er det hensiktsmessig å undersøke om jentene selv opplever en sammenheng mellom de to begrepene.

På spørsmålet om hva som er stressfaktoren blant jentene i caset svarer alle jentene i studien at de tror «Bitchen» er hovedkilden. Jentene sier at hun skaper stress ved at hun gjør klasse miljøet utrygt for de andre jentene, hun legger press på dem når det kommer til utseende og hvilke klær som er kule og siden hun selv er flink på skolen, føler de andre jentene et press på å gjøre det bra på skolen de også. Den ene jenten sier at å finne en balanse mellom å ikke være kul og ukul, og samtidig passe på at du ikke skal være kulere enn «Bitchen» kan virke veldig stressende. Hun uttrykker dette slik:

«(...) da skaper jo det stress ved at «ja, hun er så flink og så fin». Hun skaper jo stress ved at hun skal være høyt oppe, mens alle andre må holdes nede. Men selvfølgelig så vil jo alle opp, men de må ikke gå for mye opp slik at hun blir sur, men heller ikke være for langt nede slik at hun synes at du er ukul. Det skaper veldig mye stress». Informant G.

En av jentene sier at «Bitchen» nærmest bruker stress som et middel for å holde kontroll på de andre jentene. Hun uttrykker dette på denne måten:

«(...) det er slik at hun vil at jentene skal stresse, for da blir det lettere å kontrollere dem. Det er jo logisk- hvis du gjør noen redd så gjør det hva du vil. Hvis de hadde hatt selvtillit så hadde ingen fulgt henne og det hun sa» Informant A.

En av de andre jentene sier at «Bitchen» skaper stress ved at hun får jentene til å prøve å være noen andre enn seg selv:

«Hun skaper stress ved at hun vil at de skal oppføre seg på en måte, men så vil de ikke dette, så da kan de stresse masse med å prøve å oppføre seg på den måten som hun vil» Informant E.

Jentene fikk spørsmål om de kunne tenke seg at jenter som viser proaktiv aggresjonsproblematikk også kan oppleve stress. Alle jentene, med unntak av én, sier at de tror at disse jentene også opplever stress. Den ene jenta bruker «Ida» fra caset som eksempel når hun sier:

«Jeg tror hun er virkelig stresset! Jeg tror kanskje hun er den som er mest stresset, for hun må jo oppfylle sine egne krav og andres krav. Hun har liksom et bilde av hvordan hun vil være, og da har hun mye press på seg, tror jeg» Informant D.

De fem andre jentene har liknende tanker rundt dette. Jentene tror at jenter som viser proaktiv aggresjonsproblematikk kan oppleve stress hvis de ikke lenger får tilgang på kule merkeklær og sminke. De sier også at de tror at stress kan oppstå hvis en hendelse gjør at hun mister populariteten sin. En av jentene sier at hun tror «Bitchen» kan føle stress hvis hun frykter at hun kan miste makten hun har. Dette uttrykker hun slik:

«Hvis hun plutselig merker at noen holder på å rotte seg sammen mot henne, og sier noe imot henne så tror jeg hun blir veldig stressa, for hun har jo makten, og når den som har makten merker at noen vil ta over makten deres- ja, da blir de jo veldig stressa» Informant D.

En annen jente tror at «Bitchen» blir utsatt for stress hvis hun mister venninnene sine. Hun forklarer dette slik:

«Jeg tror hun stresser over dette «Tenk hvis jeg går så langt at alle snur seg mot meg?». Jeg tror hun må balansere ekstremt mye «Hva kan jeg si som sårer henne, men som ikke får henne til å slutte å være venn med meg?» og «hva kan jeg gi henne tilbake, selv når jeg er slem mot henne?» slike ting» Informant A.

Videre sier hun at frykten for å miste venner og bli stående alene er lik for «Bitchen» som hos alle andre jenter, og at dette kan være en stor kilde til stress. Det samme sier de fem andre jentene. Jenta som er usikker på om hun tror at «Bitchen» også opplever stress, mener dette skyldes at hun som oftest har god selvtillit, og at denne selvtilliten kan virke beskyttende mot stress.

4.3 Klasseledelse

Denne studiens problemstilling kan sies å være todelt, og den andre delen inkluderer klasselederbegrepet. Begrepet blir inkludert ved at studien ønsker å få et innblikk i informantenes syn på hvordan læreren bør intervensere når det oppstår problematikk rundt de to andre begrepene i studien, proaktiv aggresjon og stress.

4.3.1 Hva er en god klasseleder?

Jentene sier at en god klasseleder er en som genuint bryr seg om elevene sine og som klarer å vise dette, en som er rettferdig og samtidig holder styr på klassen, en som skaper et godt klassemiljø og som gjør skolen til en trygg plass å være, og en som ikke tolererer mobbing. Den ene jenta beskriver en god klasseleder på denne måten:

«En som er rettferdig og ikke tolererer mobbing og utestenging, og ja det er vel egentlig det viktigste. En som lager skolen til en trygg plass å være» Informant B.

En annen beskriver en god klasseleder på denne måten:

«Jeg synes det er en som bryr seg om elevene og som tar seg tid til å bli kjent med dem, og at de ser dem som ikke er så selvsikre. Så er det viktig at de har elevsamtaler, for da er det bare deg og læreren og da er det lettere å si fra hvis det er noe som plager deg. Men ja, jeg synes en god klasseleder skal se alle» Informant F.

De fleste jentene er opptatt av at en god klasseleder er en som «ser» elevene. De får derfor spørsmål om hvordan læreren kan vise at eleven blir sett. Jentene svarer at det er veldig lett for læreren å vise til elevene at han ser dem og bryr seg om dem. De sier at det er så enkelt som bare å ha øynene åpne og følge med på dem, og å våge å spørre hvordan de har det og ikke overse hvis det er noen i klassen som ikke har det bra. Men for å få til dette er det grunnleggende at læreren faktisk ønsker å bli kjent med elevene. Den ene jenta sier det slik:

«Altså, det er ganske lett. Hvis for eksempel noen sier noe stygt til noen i klasserommet så er jeg ganske sikker på at læreren hører dette, men hvis det ikke blir noe bråk ut av det så kan det være at han velger å ikke gjøre noe med det. Men han må jo følge med, og ja av og til må

du som lærer bare høre ting du ikke vil høre, og så må du ta opp dette. Og hvis du ikke er helt sikker så må du i hvert fall spørre» Informant F.

En annen jente beskriver en lærer som bryr seg på denne måten:

«Han tar seg tid til å snakke med hver enkelt elev og hjelper hver enkel, ikke bare står oppe ved tavlen og forteller hvordan ting skal være. At han går litt inn i det individuelle, for elevene er jo forskjellige og kan forskjellige ting. Noen er god i matte, mens ander ikke er det liksom. Så derfor er det veldig bra at læreren går litt rundt og spør om det går bra og om noen trenger hjelp. Så kan læreren og spørre oss litt om hvordan det går med oss eller også, og om vi har funnet på noe gøy i det siste eller noen sånt. Da merker vi at læreren bryr seg og vil ha et vanlig forhold til oss også, og ikke bare et profesjonelt liksom» Informant D.

Flere av jentene kommer med liknende utsagn som Informant D. De ønsker at læreren skal bry seg om dem som mennesker og ikke bare som elever. Men noen av dem poengterer at læreren må beherske å balansere disse forholdene. De sier at læreren skal bry seg, men ikke for mye heller for «det er jo tross alt læreren».

En av jentene vektlegger at det er måten læreren snakker til elevene på som avgjør om de føler at læreren genuint bryr seg eller ikke. Hun sier at enkelte lærere overdriver veldig når de snakker med elevene og at dette kan virke mot sin hensikt. Elevene kan da føle at det blir for mye og at det i noen tilfeller bare blir plagsomt. Hun vil heller at det skal virke naturlig og at læreren snakker til dem som om de er ungdommer og ikke små barn. Hvis hun ikke føler seg bra en dag, så vil hun at læreren skal legge merke til dette, men hun vil bli møtt av en som sier «Jeg ser at du ikke virker helt som deg selv i dag, føler du deg ikke helt bra?» enn å bli møtt med «Er du dårlig? Stakkars deg! Skal du gå hjem nå eller? Åååå, skal du få en klem?».

Videre forteller en av jentene om lærere som favorisere elevene som gjør det bra i de fagene de selv underviser i. Hun synes dette er veldig urettferdig, og at denne favoriseringen kan virke undertrykkende. Hun forteller også om lærere som lar seg påvirke av jenter som oppfører seg falskt og bruker smiger for å smiske med lærerne. Hun sier at dette sender feil signaler til elevene, da det virker som om læreren belønner slik oppførsel. Hun skulle ønske at flere lærere oppfordret elevene til å være seg selv, på godt og vondt. At de skal vise faglig interesse når de er i timene, men at det må være rom for at elevene kan ha en dårlig dag.

En av jentene forteller at hun har blitt skuffet over lærere når hun har kommet til dem med problemer. Hun har åpent seg for læreren sin og blitt møtt med ord som «jeg har ikke tid», «hvis dette er noe som har skjedd utenfor skolen, kan ikke skolen gjøre noe» og «jeg har ikke kompetanse til å hjelpe deg med dette». Dette har gjort henne lei og skuffet, men også sint og forvirret da dette er lærere som sier at de bryr seg om elevene og ønsker å være der for dem.

4.3.2 Hvordan ønsker jentene at læreren intervensjoner?

Alle jentene sier at det er vanskelig for læreren å gjøre noe når det kommer til «Bitching» og stress, men de er alle enige i at noe må gjøres. De sier at denne problematikken er ødeleggende for klassemiljøet, men at det er vanskelig for en lærer å gjøre noe da den ikke er lett å oppdage. Noen av jentene trekker inn helsesøstre og skolepsykologer som mulige ressurser når det kommer til denne problematikken. Den ene jenta sier:

«Nei! Det er ingenting en lærer kan gjøre. Kanskje en psykolog. En lærer skjønner det bare ikke. De skjønner det ikke, de kan liksom ikke bare sette elevene sammen i et rom å forvente at de skal komme overens- det går jo bare ikke! Det blir det samme som å sette to hannkatter sammen og forvente at de skal komme overens. Det går jo bare ikke, men de tenker sånn, og de er sosiallærere liksom. Det er helt sykt!» Informant A.

Til tross for at jentene tror det er vanskelig, eller nærmest umulig for lærerne å gjøre noe, blir de utfordret til å tenke litt mer rundt hva de skulle ønske læreren gjorde. En av jentene sier:

«Altså, det er jo veldig vanskelig, for når læreren ser at alt går fint, så kan en jo ikke endre på det liksom. «Bitchen» spiller jo veldig på de forskjellige rollene sine slik at du ikke klarer å se hvem hun egentlig er, men hvis en har øynene åpne og virkelig følger med så tror jeg en legger merke til disse tingene. Hvis hun for eksempel rakker ned på noen i timen og andre ler, så hører jo læreren dette. Jeg tror lærerne prøver å dytte det litt under stolen fordi de ikke vil ta opp et betent tema liksom (...) for det kan være ganske mye arbeid, og «Bitchen» kan ha makt over læreren også» Informant D.

Noen av de andre jentene tar også opp at de tror at læreren vegrer seg fra å ta opp dette med elevene, og heller velger å overse det. De sier at læreren kan bli litt skremt av slike situasjoner, og at de ikke vil ta det opp fordi det krever mye arbeid fra læreren sin side. Videre

sier en av jentene at det kan være at læreren ikke vil ta det opp fordi jenter i ungdomsskolealder kan være veldig hormonelle og at lærere derfor kan synes det er vanskelig å snakke med dem. Hun tror det kan være lettere for en kvinnelig lærer å snakke med jentene om «Bitchning», da den kvinnelige læreren vet litt om hvordan det er å være jente i ungdomsskolealder.

Jentene ønsker også at læreren skal ha mer kompetanse på området, de sier det er vanskelig for læreren å gjøre noe hvis de ikke vet at problematikken er der. De sier at det er vanskelig å oppdage «Bitching» og at lærerne derfor må vite hva de skal se etter for å kunne gjøre noe med problemet. En av jentene foreslår kurs til læreren hvor de kan lære seg mer om ungdommer sitt kroppsspråk. Hun ønsker at læreren skal kunne se på kroppsspråket til jenter om de har det bra eller ikke. Og at de må lære seg hvilket kroppsspråk «Bitchen» bruker, som blick og så videre.

Jentene får spørsmål om de kan gi lærere noen tips til hvordan de kan oppdage det «Bitchen» gjør i det skjulte. En av jentene sier at læreren bør være våken under friminuttene og fritimene, for det er da de kan se hvordan miljøet i klassen egentlig er. En av jentene tror ikke at læreren til den med proaktiv aggresjon er den beste til å oppdage det som skjer i det skjulte. Hun tror at så lenge læreren til «Bitchen» er tilstede så vil «Bitchen» automatisk oppføre seg fint slik at læreren ikke kan ta henne. Hun sier derfor at det kan være lurt å bruke en «ekstern lærer» som kommer inn i klasserommet og observerer. Hun tenker også at det kan være en idé at denne eksterne læreren følger litt ekstra godt med på «Bitchen» i friminuttene. Jentene legger trykk på at «Bitching» kan være vanskelig for læreren å oppdage, men hvis læreren virkelig åpner øynene og vet hva han skal se etter, så sier jentene at det er mulig for læreren å oppdage «Bitchning». En av jentene sier det slik:

«Det er jo litt vanskelig å legge merke til disse tingene, for hvis du ikke legger merke til dem, så legger du jo ikke merke til dem. Men læreren må prøve å være oppmerksom på hva som skjer rundt i klasen, og kanskje se på alle, og ikke bare de som bråker liksom, for det kan jo være noen som «Bitcher» Informant C.

En av jentene vektlegger at lærerne bør kartlegge elevene i klassen, de bør finne ut hvem det er som er de mest selvsikre, hvem som har makten i klassen og hvem som er mye alene. Hun foreslår at læreren bruker friminuttene på å observere elevene, og å bruke gruppearbeid som

en metode når læreren skal kartlegge klassen. Hun sier at læren da vil se hvem som går godt sammen og hvem som ikke går bra sammen. Hun sier også at det kan være lurt at det er læreren som velger grupper slik at alle blir inkludert.

Alle jentene får spørsmål om det er noe de andre elevene (tilskuerne) kan gjøre for å bedre klassemiljøet. De sier som allerede nevnt at det kan være vanskelig å stå imot den som har makten i klassen, men de er også enige i at noe må de gjøre. Alle jentene er enig i at det letteste å gjøre for de som står utenfor er å ta parti med den jenta som blir utsatt for proaktiv aggresjon. De sier at denne støtten kan gjøre henne mindre utsatt eller sårbar, og dermed ikke så lett for «Bitchen» å ta. En av jentene sier det slik:

«De kan jo stå opp for den som blir rasket ned på, de har jo et valg på en måte. Hvis de føler at de våger så må de jo gjøre det, fordi jeg føler at de har et ansvar å stoppe det fordi det er ikke greit å se på noen som står foran deg bli mobbet eller ja, rasket ned på. Å ikke gjøre noen ting burde ikke være lov synes jeg». Informant F.

En av de andre jentene sier at de andre elevene i klassen har et felles ansvar når det kommer til å hjelpe den som ikke har det bra. Hun sier at det er viktig å ikke støtte «Bitchen» med for eksempel latter hvis hun er frekk mot noen, og heller si at det ikke er greit å snakke slik til andre mennesker. Hun sier at de heller bør gi «Bitchen» respons når hun er snill og grei mot andre, og at hun da vil se at det er mulig å bli populær ved å være snill.

En av jentene poengterer viktigheten av at lærerne må ha bedre kunnskap om hva «Bitching» er fordi det påvirker både klassemiljøet og elevenes læringsevne. Hun bruker «Bitchen» som eksempel når hun beskriver dette:

«Lærerne må vite om dem («Bitchene»). Det burde faktisk bli obligatorisk for det påvirker så mye av læringsmiljøet, for hvis en person har stress, slik som «Bitchen» - hun må jo hele tiden planlegge som bare det, sant. «ja, jeg må gjøre det for at hun skal like meg, og så må jeg undertrykke henne litt for hun begynner jeg å frykte, for hun hat fått litt mer selvtilit enn det hun burde ha» sant, hun må jo planlegge slikt hele tiden, hvis hun hadde sluppet å planlegge alt dette så hadde hun hatt mer tid til skole, hun hadde hatt mer tid til å konsentrere seg om skole, for jeg tror ikke at det går for hun må bruke så mye tid på å planlegge det sosiale, og det sosiale har så mye å si- hvis du ikke har det bra så klarer du ikke å lære. Hvis du er en

glad person og ikke har noe stress og bare er glad- da klarer du å lære, fordi da er du klar for å lære». Informant A.

Videre poengterer hun at elever som ikke har det bra med seg selv eller sosialt, ikke klarer å konsentrere seg om skolen. Hun sier det slik:

«Hvis du ikke har plass til det fordi det er noe annet som fyller den plassen liksom, hvis du har det dårlig så bare tenker du: «jeg klarer ikke dette, jeg klarer ikke dette, jeg må bare konsentrere meg om det jeg klarer». Det burde være slik at det var obligatorisk at elevene kunne snakke med lærerne sine, og ikke bare slik: «nei, jeg har ikke tid! Jeg skal være vakt». Det synes jeg er litt drit, at det ikke er noen å gå til på skolen, føler jeg. Helsesøster er jo der, men hun er jo ikke alltid der og hun kjenner deg jo ikke, så hun kan jo ikke akkurat hjelpe deg..». Informant A.

5.0 Drøfting

For å kunne få en dypere forståelse av studiens forskningsspørsmål: Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter i ungdomsskolealder, samt deres personlige perspektiv på hva læreren bør gjøre hvis denne problematikken oppstår, vil dette bli drøftet. Her vil studiens hovedfunn, i forhold til relevansen til problemstilling, bli løftet frem og drøftet med bakgrunn i teori og tidligere forskning.

Drøftingen er delt inn i problemstillingens hovedtema: *proaktiv aggresjon, stress og klasseledelse*. På bakgrunn av analysen som ble foretatt av datamaterialet har de tre hovedtemaene to underkategorier hver, disse er fremstilt i figur 3 i studiens metodekapittel. Først vil hovedfunnene fra proaktiv aggresjon og de to underkategoriene bli drøftet, deretter vil relevante funn fra stressetemaet blir løftet frem og drøftet. Til slutt vil problemstillingens tredje tema, klasseledelse, bli drøftet med bakgrunn i teori og forskning.

5.1 Proaktiv aggresjon

For å kunne svare på studiens problemstilling vil det være nødvendig å undersøke om informantene i denne studien forstår hva begrepet proaktiv aggresjon er og hvordan denne type aggresjon kommer til uttrykk. At informantene og forsker har en felles forståelse av begrepet er avgjørende for datamaterialets gyldighet. For å muliggjøre dette ble det ellers komplekse begrepet, proaktiv aggresjon, erstattes med begrepet «Bitching». Dette ble som tidlige sagt gjort for å lage et bedre utgangspunkt for en felles begrepsforståelse under selve intervjusituasjonen.

5.1.1 Hva er proaktiv aggresjon

Informantene i denne studien var relativt samstemte når det kom til begrepets betydning. De beskrev «Bitching» (eller proaktiv aggresjon, som det blir omtalt som videre i drøftingen) som en jente som bruker undertrykking for å få det slik som hun selv ønsker. Informantene sier den proaktivt aggressive oppnår det hun ønsker ved å være frekk mot andre, gi stygge blikk, latterliggjøring, utestenging og undertrykking. Denne forståelsen er nærliggende den teoretiske definisjonen av begrepet, som det ble redegjort for i studiens teoridel. Både Aronson & Aronson (2012), Vitaro & Brendgen (2005), og E. Roland (2007) vektlegger i sine definisjoner og begrepsforklaringer at proaktiv aggresjon kan karakteriseres som en målrettet

handling for å oppnå en belønning eller et mål, i form av både sosiale og materielle gevinster (Aronson & Aronson, 2012; E. Roland, 2007; Vitaro & Brendgen, 2005).

Jentene som deltok i denne studien viste gjennom sine svar at det både gjenkjenner og forstår begrepet i praksis. De viste både god forståelse av at aggresjonen blir benyttet til oppnå et bestemt utbytte, som samsvarer med det Berkowitz (1993) sier om at det er målet om et positivt utbytte som driver den proaktivt aggressive til å utføre de negative handlingene (Berkowitz, 1993). Dette kommer tydelig frem når den ene jenta svarer at hun tror at jenter som viser proaktiv aggresjon gjør dette for å oppnå makt.

Informantene i denne studien var generelt sett gode på å både reflekterte over begrepet, og å sette det inn i en større sammenheng. Jentene kom med gode refleksjoner da de ble utfordret til å tenke over mulige årsaker til proaktiv aggresjon. Jentene svarte at de trodde denne type aggresjon er tillært og at det mest sannsynlig kom fra hjemmet. En av jentene kom med eksempelet om at det er mulig at jenta som viser proaktiv aggresjonsproblematikk kommer fra et hjem hvor for eksempel faren undertrykker moren for å få det slik han ønsker hjemme. Hun sier at å være i et hjem med mye undertrykking vil lære barnet at dette er både akseptert og en effektiv metode å bruke for å oppnå det en selv ønsker. Dodge (1991) har gjennom sitt arbeid med denne problematikken fremstilt en hypotese om at barn som viser proaktivt aggresjon kommer fra familieforhold med eksponering av vellykkede aggressive rollemodeller (ibid). Jentene i denne studien er, med sine tanker og refleksjoner, med på å bekrefte denne hypotesen. Jentene sa også at denne adferden kunne, ved siden av foreldrene, komme fra eldre søsken, venninner, ansatte i barnehagen og tv-serier. Dette samsvarer ikke bare med Dodge (1991) sin hypotese, men også Bandura (1939 i Dodge, 1991) sin «sosiale læringsteori». Jentene trodde at oppførselen til jenta som viser proaktiv aggresjon er tillært, og ikke at hun «bare er født ond» som en av jentene uttrykket det.

Aronson & Aronson (2012) poengterer også sammenhengen mellom modellering og aggresjon. Han fremhever massemedia, og spesielt TV som et sterkt bidrag til dette (Aronson & Aronson, 2012). Jentene i denne studien sier også at TV-serier som er myntet på unge jenter kan være med på å både forsterke og lovliggjør handlingene til jenter som viser proaktiv aggresjonsproblematikk. De sier at TV-seriene er med på å legitimere atferden da det kan for noen være vanskelig å skille mellom hva som er greit å gjøre på TV og hva som er greit å gjøre i virkeligheten. Det at informantene i denne studien trekker denne koblingen får

meg til å tenke på begrepet empati, dette var ikke et begrep som direkte ble tatt opp under samtalene med jentene. Men det ble derimot berørt indirekte ved at jentene påpeker at de tror jenter som viser proaktiv aggresjon kan bli påvirket av TV-serier som viser vellykkede aggressive handlinger, da de tror den proaktive jenta bare ser fordeler ved å bruke disse metodene for å oppnå det hun selv ønsker, uten å tenke på eller vurdere hvordan dette føles for den som blir utsatt for de negative handlingene. På bakgrunn av mekanismene bak proaktiv aggresjon kan en påstå at jenter som viser proaktiv aggresjonsproblematikk har god forståelse av det sosiale spillet og dermed også godt utviklet sosiale ferdigheter. De velutviklede sosiale ferdighetene gir en indikasjon på at jenter som viser proaktiv aggresjon vet hva de driver med når de utfører de negative handlingene, og at makt ved avmakt virker stimulerende på den aggressive kan indikere at det skorter på den som viser proaktiv aggresjon sin evne til empati. Ut fra jentene sine refleksjoner av hvordan proaktivt aggressive jenter kan bli påvirket av å se slike serier på TV, kan en tenke at, på grunn av distanseringen og alminneliggjøring av disse handlingene, at de proaktivt aggressive jentene opprettholder sin empatiske svakhet, eller utvikler en enda svakere empatifølelse til sine ofre. Empati dreier seg i hovedsak å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Ogden, 2009).

På bakgrunn av de proaktives velutviklede sosiale ferdigheter, kan det tenkes at jenter som bruker denne type aggresjon vet hva de gjør når de påfører andre skade for egen vinning, men at de ikke klarer å sette seg selv inn i den de skader sin situasjon, og dermed forstå og kjenne på de vonde følelsene de blir utsatt for. Med dette som utgangspunkt kan en våge å stille spørsmål om den som viser proaktiv aggresjon har empati når det dreier seg om å kunne se ting fra andres synsvinkel og forstå hvordan andre har det, men at de ikke behersker den siden av empati som handler om å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter? Olweus (1993) nevner blant annet at mangel på å vise empati til medelever som blir offergjort, kan være et av mange mulige karakteristika en mobber eier (Olweus, 1993).

I følge E. Roland og Idsø (2001) kan en se tendenser til at jenter er mer tiltrukket av tilhørighetsdimensjonen, mens gutter viser mer tiltrekning til maktdimensjonen (E. Roland & Idsøe, 2001). Jentene som deltok i denne studien viser gjennom sine beskrivelser og tanker rundt proaktiv aggresjon at tilhørighet er et viktig element, men de sier det aldri direkte. De bruker ikke begrepet tilhørighet eller liknende begrep som: samhold, fellesskap og så videre. Makt er derimot et ord som blir nevnt opptil flere ganger under intervjuene, og flere av

informantene trekke frem *makt* som den viktigste motivatoren for den som viser proaktiv aggresjon. De sier at jenter bruker denne type aggresjon for å undertrykke andre, mens de selv klatrer til «tronen». Dette er et noe uventet og interessant funn, og en kan spørre seg om det er en ny utvikling i gang. Blir jenter som viser proaktiv aggresjon mer og mer tiltrukket av maktdimensjonen? Hvorfor er det i så fall slik? Smith (2007) sier at denne todelingen kan være evolusjonsbetinget. Hankjønn kan være mer tiltrukket av maktdimensjonen da makt har for hankjønn vært et tegn på status, mens et godt omdømme og sosial tilhørighet i gruppa har vært et tegn på høy status for hankjønn (Smith, 2007). Dette kan få en til å tenke om dagens samfunn, eller kultur legger opp til at makt er tegn på høy status for både han- og hankjønn, og at dette kan være en mulig årsak til en slik utvikling. Samtidig så er det viktig å poengtere at jentene legger stor vekt på tilhørighetsdimensjonen når de snakker om proaktiv aggresjon også, men at dette kommer frem på en mer indirekte form enn det maktdimensjonen gjør.

5.1.2 Hvordan påvirker proaktiv aggresjon klassemiljøet

Jentene i denne studien var enig i at proaktiv aggresjon påvirker klassemiljøet i en negativ forstand, og at den berører samtlige av dem som er del av klassemiljøet. Jentene beskriver et klasserom preget av proaktiv aggresjon som et miljø som sprer utrygghet, frykt, dårlig selvtillit og at jentene blir hindret i å være seg selv. Samtlige av studiens informanter trekker frem begrepet «frykt» når de snakker om et klassemiljø som er preget av proaktiv aggresjon.

E. Roland (2007) sier at mobbing i all hovedsak er proaktiv aggresjon (E. Roland, 2007). Informantene i denne studien ser også denne koblingen, tre av dem nevner begrepet, mens de resterende snakker om mobbing uten å direkte berøre begrepet. De snakker om frykt for å gå på skolen, frykt for å bli utsatt for stygge kommentarer fra den som viser proaktiv aggresjon og at den som blir utsatt for disse hendelsene har vanskelig for å forsvare seg. Disse faktorene er svært nærliggende E. Roland sine elementer fra definisjonen av mobbing (ibid). Da proaktiv aggresjon og mobbing har en så sterk sammenheng er det absolutt tenkelig at klassemiljø som er preget av proaktiv aggresjon også sliter med mobbeproblematikk (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001).

Informantene sier i denne studien at det, ikke bare er vanskelig for den som direkte berøres av proaktiv aggresjon, men for alle som er en del av klassemiljøet. De sier at det er vanskelig for de jentene som er venninner med den som viser proaktivt aggresjon, da de ofte blir stilt overfor krav det er vanskelig å oppfylle- de må for eksempel beherske å være «kul» nok til å

være venninne med dronningen, men ikke så «kul» at de overgår henne på noen måter. De sier også det er vanskelig for de som står utenfor, altså tilskuerne. De mener det er vanskelig for dem fordi de blir satt i dilemma som «Skal jeg hjelpe den som blir plaget, og dermed selv risikere å bli neste offer?» og «Klarer samvittigheten min å bare stå å se på at noen blir plaget uten at jeg griper inn?». Noen av jentene mener at tilskuerne også har et ansvar når det kommer til å gripe inn hvis en medelev blir utsatt for mobbing, hun sier til og med at det burde være ulovlig å ikke gripe inn. Så hvorfor er det slik at tilskuerne i mange tilfeller velger å ikke gripe inn? Det har tidlige blitt nevnt at frykt for å bli det neste offeret kan spille inn, og det kan tenkes at det sosiale hierarkiet jentene snakker om spiller en stor rolle her. Jentene sier at det har stor betydning hvor du er på den sosiale stigen for om du tørr å gripe inne eller ikke. Dette kan ha sammenheng med det E. Roland (1998) betegner som elevkollektivet. Kort sagt kan en si at elevkollektivet både bestemmer og beskytter (E. Roland, 1998). Det er elevkollektivet som bestemmer hvilke normer som er gyldige i klassemiljøet. I et klassemiljø som er styrt av en proaktiv aggressiv leder er det ikke utenkelig at normen nettopp er at gruppen, eller klassen, går sammen og har felles antipati mot en utenforstående for å skape positiv attraksjon mellom gruppens medlemmer (ibid). Hvis dette er normen i klassen kan det være vanskelig for medlemmene å bryte denne uten at de selv havner i risiko for å bli en utenforstående. Så lenge du er innforstått med normen i gruppen vil den beskytte deg. Et klassemiljø med en slik norm vil derfor være trygg for den som er innenfor, men utrygg for den som er utenfor (E. Roland, 1998). E. Roland (2007) poengterer også fenomenet «fiktiv norm» som en mulig forklaring på at tilskuerne ikke velger å gjøre noe. Denne fiktive, eller falske normen går ut på at tilskuerne tror at de andre tilskuerne godkjenner og støtter overgrepene, og at de selv tar avstand til det. Til tross for at tilskuerens personlige holdninger tilsier å stå imot, velger de å ikke gjøre noe fordi de feilaktig tror at de andre tilskuerne aksepterer overgrepet (E. Roland, 2007).

5.2 Stress

Stress er et av tre nøkkelbegrep i denne studiens problemstilling, og det ble derfor viktig å undersøke hvordan informantene i denne studien forstod begrepet og dets innhold for å sikre en felles begrepsforståelse videre i intervjuet. Deretter var det vesentlig å finne ut hva som er potensielle stressfaktorer blant jenter på ungdomsskoletrinnet. Når dette er klargjort er det vesentlig å drøfte om det er en sammenheng mellom de to begrepene, *proaktiv aggresjon* og *stress*.

5.2.1 Hva er stress og hvilke stressfaktorer er gjeldende blant jenter i ungdomsskolealder?

Jentene viser relativt samme forståelse av begrepet, selv om det er noen nyanseforskjeller. De sier at de opplever stress når de føler et stort press på seg, når de føler at de mister kontroll eller at tiden ikke strekker til i en travel hverdag. Lazarus et al. (2006) beskriver stress som fysiske, kjemiske, følelsesmessige, psykologiske og atferdsmessige reaksjoner på situasjoner eller påvirkninger. Han sier også at situasjoner ikke er stressende i seg selv, men at stress kan oppstå som en reaksjon i møtet mellom personen og miljøet. Et viktig poeng er at det er personens individuelle opplevelse av situasjonen og deres evne til mestring som avgjør om personen opplever stress eller ikke (Lazarus et al., 2006). Denne definisjonen er kompleks, og det var ikke i denne studien forventet at informantene skulle ha en så reflektert og dyptgående forståelse av begrepet.

Det kan se ut som om jentene i denne studien forbinder stress med noe som er negativt. Informantene sier at det er mye stress blant jenter i ungdomsskolealder. En av jentene sier at «alt» kan være en kilde til stress, mens de ander spesifiserer mer hvilke faktorer som kan føre til stress. De sier at jenter har et press på seg om å se bra ut, ha de rette klærne, ha mange venner, holde seg oppdatert på det som er «inn», være med på alt de andre er med på og samtidig gjøre det bra på skolen. Faktorene jentene i denne studien trekker frem som potensielle stressorer kan knyttes til tre av de ni stressorene Seiffge-Krenke (1995) fant i sin studie da hun undersøkte hvilke stressfaktorer som var mest utbredt blant ungdom. Da vi snakket spesifikt om stress, snakket jentene hovedsakelig om disse stressfaktorene: problemer med jevnaldre (uenigheter, kommunikasjonsproblemer, følelsen av å være utenfor), dårlige karakterer og misnøye med sitt eget utseende og sin egen oppførsel (Seiffge-Krenke, 1995). Da vi senere i samtalen snakket om sammenhengen av proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter, trakk de frem to til av Seiffge-Krenke (1995) sine stressfaktorer: ydmykelser og ensomhet. Disse ble trukket frem ved begrepet frykt, frykt for å bli utestengt og ydmyket av den proaktivt aggressive.

Til tross for at det kan se ut som om jentene i denne studien har en forståelse av stressbegrepet som er nærliggende begrepets definisjon, indikerer den ene jenta at begrepet blir brukt i en litt vid forstand. Hun sier at hun blant annet bruker begrepet når det er noe hun ikke «gidder» å gjøre fordi det blir for stress. Hun trekker frem å tømme oppvaskmaskinen som et eksempel.

Ingen av de andre informantene knyttet begrepet til en slik forståelse, men det kan tenkes at begrepet ikke blir benyttet i sin rette forstand da ungdommer gjerne definerer å tømme oppvaskmaskinen, gå ut med søpla og så videre som stress. En slik bred forståelse kan være med å «vanne ut» begrepets egentlige betydning, og også dermed ta bort, eller bagatellisere mulige alvorlige konsekvenser av stress.

Samtlige av studiens informanter betegnet press på å gjøre det bra på skolen som en viktig kilde til stress. Dette har en ikke direkte knyttet til studiens problemstilling, men det ses likevel på som et viktig funn. Elever som har et høyt stressnivå, vil mest sannsynlig ha både vansker med konsentrasjon og læringsprosesser (Drugli, 2012). Informantene i denne studien forteller om høye krav når det kommer til skoleprestasjoner. De sier at de har mye lekser, mange innleveringer, og prøver som skal leses til. De sier at dette ofte fører til stress da det er vanskelig å finne tid til å imøtekomme alle kravene skolen setter. Den ene jenta sier at kravene hun setter til seg selv kan være stressende. Hun poengterer dette ved å si at karakteren fire er langt ifra godt nok for henne. Videre sier hun at hvis «Bitchen» i klassen, i tillegg til å være pen, populær og har tilgang på dyre merkeklær, er flink på skolen så blir det ekstra mye press på de andre jentene i klassen. En kan dermed si at skolerelatert press er en stor kilde til stress blant jentene, og at presset ofte blir enda større hvis «Bitchen» i klassen er flink på skolen.

Oliver et al. (2008) har fortatt en studie av ungdommens mentale helse. De fant at ungdommene mente at skolen hemmer mer enn den fremmer deres psykiske helse. Videre fant de at prestasjonspresset i skolen førte til både stress og angst. Ungdommene fant arbeidsmengden overveldende, eksamen og tester førte til stress og hjemmearbeidet tok opp mye av fritiden deres (Oliver et al., 2008). Deres funn stemmer godt overens med det jentene i denne studien sier om hvordan de opplever skolens krav og forventninger.

5.2.2 Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress?

Dette spørsmålet er viktig for å kunne besvare studiens problemstilling, som nettopp stiller spørsmål om det er en sammenheng mellom begrepene proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter i ungdomsskolealder.

En vet gjennom teori og tidligere forskning at både proaktiv aggresjon og stress hver for seg kan føre til uheldige konsekvenser for dem som berøres av dette (Lazarus et al., 2006; E.

Roland & Idsøe, 2001; Ungdata, 2014; Vitaro & Brendgen, 2005). Spørsmålet denne studien er sentrert rundt er om disse to begrepene kan ha en mulig sammenheng. Ut i fra relevant teori og forskning er det tenkelig at den som blir utsatt for proaktiv aggresjon opplever stress på grunn av dette. Dette er kanskje ikke så overraskende da den som stadig blir utsatt for proaktiv aggresjon kan betegnes som en som blir utsatt for mobbing (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001). De som blir utsatt for mobbing kan ha personlighetstrekk som gjør dem upopulære og de fremviser ofte mer frykt enn andre (E. Roland, 2007). Å stadig bli utsatt for negative hendelser som utfrysning, stygge kommentarer, blikk og ryktespredning og samtidig være svak og alene vil mest sannsynlig kunne føre til stress og stressliknende symptomer. Lazarus et al. (2006) påpeker at det er personens opplevelse av hendelsen som avgjør om den fører til stress eller ikke, samt personens personlige- og sosialeressurser (Lazarus et al., 2006). En person som både er svak, viser frykt og samtidig er upopulær har som regel begrenset tilgang på adekvate mestringsstrategier, og en kan dermed tenke at de ofte blir utsatt for hendelser som fører til stress. E. Roland (2007) sier at å bli utsatt for systematisk mobbing over tid kan føre til alvorlige konsekvenser som angst og depresjon, som har sterk forbindelse med stressbegrepet (E. Roland, 2007). Det er her viktig å understreke at det strides litt rundt de karakteristiske personlighetstrekkene til mobbeofferet. Spørsmålet som strides rundt går ut på om personen besitter disse personlighetstrekkene i utgangspunktet, eller om de er en konsekvens av mobbingen de blir utsatt for (ibid). Å finne et konkret svar på dette kan sammenliknes med en evig runddans eller spørsmålet om hvem som kom først av høna og egget.

Som tidligere nevnt kan det tyde på at både venninnene til jenta som viser proaktiv aggresjon og tilskuerne opplever stress på grunn av oppførselen til den som viser proaktiv aggresjon. Dette kan være på bakgrunn av krav den proaktive stiller som det kan være vanskelig å imøtekomme til enhver tid. Informantene i denne studien sier at den som viser proaktiv aggresjon ofte er den som bestemmer over de andre jentene i klassen, det kan være alt fra hvilke klær som er kule til hvem som er hvor på den sosiale stigen. Det kan være vanskelig for alle jentene å imøtekomme disse kravene. La oss tenke at den jenta som viser proaktiv aggresjon både er pen, tynn, har tilgang til dyre merkeklær, er populær i klassen og gjør det bra på skolen. Hun er med andre ord «all that» (Simmons, 2002). En kan da tenke seg at de andre jentene også vil være som henne, og for noen kan det være vanskelig å oppnå alt dette. Ikke alle vil ha mulighet til å kjøpe dyre merkeklær på grunn av økonomi, ikke alle har mulighet til å få bare gode karakterer og ikke alle har (på bakgrunn av gener og benbygning)

mulighet til å være tynn. Hvis disse faktorene er normen i klassen for å bli godtatt som en del av gruppa kan det tenkes at disse kravene fører til stress hos noen. Lazarus et al. (2006) forklarer dette enkelt ved hjelp av vippeanalogien (som ble presentert i teorikapittelet). Hvis kravene du blir stilt overfor er større enn ressursene du besitter er det stor sannsynlighet at det fører til stress (Lazarus et al., 2006). Samtidig kan det også tenkes at venninnen til den proaktiv aggressive og tilskuerne kan føle seg utrygge fordi de er redde for å bli den neste som havner ute i «kulden». Som E. Roland (1998) uttrykker det: «*indre vennlighet og ytre fiendskap innebærer en inkonsistens i normmønsteret som kan skape utrygghet mellom medlemmene. Gruppens medlemmer erfarer hva som skjer med dem man ikke liker. Kanskje er jeg den neste?*» (E. Roland, 1998:19). En slik norm kan være vanskelig å leve med og resultatet blir ofte utrygge indre relasjoner og påtatt enighet om negative handlinger mot utenforstående (ibid). Denne type utrygghet og frykt, som igjen kan føre til stress, var fremtredende i svarene fra studiens informanter.

Det er, på bakgrunn av både aggresjonsteori og stressteori, vanskelig å finne en klar sammenheng mellom den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk og stress (Bandura, 1978; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Lazarus et al., 2006). På bakgrunn av teorien og tidligere forskning av mekanismene bak proaktiv aggresjon er det lite som indikerer at den proaktivt aggressive er preget av stress og stressliknende symptomer. Den som viser proaktiv aggresjon er ofte godt likt av jevngamle og de skårer jevnt over høyt på egen tro til mestring (Card & Little, 2007). Den høye mestringstroen vil dermed virke stressforebyggende på den som viser proaktiv aggresjon. Den ene informanten sier i intervjuet at hun tror at jenta som viser proaktiv aggresjon har dårlig selvtillit og at hun bruker undertrykkelse for å bedre sin egen selvtillit. Denne tankegangen kan virke både rasjonell og logisk. Olweus (1993) sier at dette synspunktet har vært vanlig både inne psykiatrien og psykologien. Her har det vært vanlig å kategorisere individer som er aggressive, som både engstelige og usikre. Å ha en forståelse av at proaktivt aggressive har en underliggende usikkerhet har Olweus (1993) gjentatte ganger i sin forskning avkreftet. I disse undersøkelsene har han både brukt personlighetstester og tester som måler stresshormoner. Han har i disse undersøkelsen komme frem til nærmest det motsatte av det som tidligere ble antatt. Det viste seg nemlig at de hadde enten et unormalt lavt nivå av angst og usikkerhet, eller at det var jevnt over normale nivå (Olweus, 1993).

Denne studiens empiri kan derimot tyde på noe annet. Seks av de syv informantene som deltok i denne studien svarer veldig klart på at de tror at den som viser proaktiv aggresjon opplever stress, noen tror til og med at hun opplever mer stress enn noen av de andre. De begrunner dette ved at den som viser proaktiv aggresjon må oppfylle både andres og sine egne krav. De tror at den som viser proaktiv aggresjon kan føle stress hvis hun ikke lenge kan opprettholde den ytre fasaden, ved at hun mister tilgang på kule merkeklær og sminke. De tror også at tap av venner, popularitet og makt kan føre til stress. Lazarus et al. (2006) sier at tap er en kilde til stress, det er derfor ikke urimelig å tenke at de som viser proaktiv aggresjon føler stress når hendelser resulterer i tap (Lazarus et al., 2006). Stressteorien tilsier at en person ikke opplever stress når det er en balanse mellom krav og ressurser (vippeanalogien), det er derfor vanskelig å argumentere for at den proaktivt aggressive opplever stress når hun er på «topp».

Empirien i denne studien kan tolkes i retning av at den som viser proaktivt aggresjon også blir stresset av frykt. Frykt for å miste venner, frykt for å miste popularitet og frykt for å miste makt. Selv om du har tilgang på gode mestringsstrategier, er det ikke gitt at de alltid fungerer. Under selve mestringsprosessen vet du ikke utfallet, det kan bli vellykket, men det er også en mulighet for at det ikke lykkes og at du må forta en endring eller håndtering av tap. Når en har mye, har en samtidig mye å miste. En av jentene sier at hun tror jenter som proaktiv aggresjon kan ha tanker som «*Tenk hvis jeg går så langt at alle snur seg mot meg?*». Hvis den som viser proaktiv aggresjon har slike tanker kan det tenkes at de kan føre til stress, da det er en strek forbindelse mellom tanker, følelser og stress (Lazarus et al., 2006). I denne studien blir det derimot ikke mulig å gi et svart på om dette kan være tilfellet for den som viser proaktiv aggresjon, siden de ikke er inkludert som informanter i denne studien.

En mulig forklaring på at nesten samtlige av studiens informanter sier at de tror den som viser proaktiv aggresjon er den som opplever mest stress, er at de setter seg selv og sine egenskaper inn i den proaktives situasjon. De tenker at hvis de hadde blitt stilt overfor samme krav og hendelse som de tror den proaktivt aggressive gjør så hadde dette ført til stress for dem. Denne forståelsen kan ikke gi et svar på om det faktisk er slik at den proaktivt aggressive opplever mye stress på grunn av aggresjonen, men den er likevel interessant da den lager rom for spørsmål som: Kan det tenkes at den som viser proaktiv aggresjon opplever mye stress på grunn av aggresjonen? Hvis det er slik at den som viser proaktiv aggresjon har mye stress, slik som jentene i denne studien antyder, kan det da tenkes at stresset nærmest er kronisk?

Eller kan det tenkes at den som viser proaktiv aggresjon ofte blir stilt overfor krav som kan føre til stress, men at hun hele tiden finner gunstige mestringsstrategier? I så fall må jo dette etterhvert føre til utmattelse? Ogden (2009) sier at aggressiv atferd har en sterk påvirkning på miljøet og leder ofte til negative reaksjoner hos jevnaldrende i form av for eksempel avvisning og unngåelse. Proaktiv aggresjon kan på kort sikt være lønnsom for den aggressive og aggresjonen fører ofte til at de får det som de vil. Som regel handler det om kortsiktige gevinster som på lang sikt fører til unngåelse og avvisning av jevnaldrende (Ogden, 2009). På bakgrunn av dette er det altså nærliggende å tenke at den som viser proaktiv aggresjon ender opp med å bli avvist av de jevnaldrende på grunn av sin oppførsel. Det er også tenkelig at tap av venner vil føre til stress hos den som viser proaktiv aggresjon. Hvilke følelser vil oppstå når hele «hoffet» snur ryggen til «dronningen» og hun blir stående igjen alene?

Det siste spørsmålet fra forrige avsnitt kan finne støtte i noe Lazarus et al. (2006) poengterer viktigheten av. Han sier at det er viktig å merke seg at god mestring ofte innebærer at personen presser seg selv hardt, og at dette kan være ensbetydende med en større risiko for stress, til tross for at personen i utgangspunktet er god på stressmestring (Lazarus et al., 2006). Det Lazarus et al. (2006) poengterer her kan være med på å åpne muligheten for at den som viser proaktiv aggresjon, til tross for høy mestringstro, presser seg selv så hardt at risikoen for stress blir stor. Lazarus (2006) sier også at dårlige mestringsstrategier kan føre til stress (ibid). Som tidligere sagt baserer hovedsakelig mestringsstrategiene til den som viser proaktiv aggresjon seg på dårlige strategier som blant annet: utestenging, undertrykking, spredning av falske rykter. Det er ut i fra dette ikke urimelig å anta at, på bakgrunn av de dårlige mestringsstrategiene som den som viser proaktiv aggresjon benytter seg av, den som viser proaktiv aggresjon også opplever stress på grunn av aggresjonen.

Alt i alt kan både teori, tidligere forskning og denne studiens empiri tyde på at klassemiljø som er preget av proaktiv aggresjon også er preget av stress. Dette vises sterkes på den som blir utsatt for proaktiv aggresjon, men også på de som har nære, og tilsynelatende positive, relasjoner til den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk da de blir stilt overfor høye krav og at de konstant bærer på frykten for å bli den neste ute i «kulden». Med utgangspunkt i dagens stress- og aggresjonsteori og forskning blir det derimot umulig å gi et entydig svar på om det er en sammenheng mellom den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk og stress.

5.3 Klasseledelse

I problemstillingens andre del: «*hvordan ønsker jentene at læreren intervenserer?*», er klasseledelse et sentralt begrep. Det er også denne delen av oppgaven som knytter studien til det pågående CIESL prosjektet. For å kunne svare på denne delen av problemstillingen er det nødvendig å undersøke hva informantene legger i begrepet klasseledelse og hva de betegner som en god klasseleder. Deretter flyttes fokuset over på hvordan jentene ønsker at læreren intervenserer når problematikken studien retter fokus mot oppstår.

5.3.1 Hva er en god klasseleder?

Jentene som deltok i denne studien vektlegger at en god klasseleder er en som genuint bryr seg om elevene sine. Videre sier de at en god klasseleder har kontroll på klassen, er rettferdig, har null toleranse for mobbing, klarer å skape et godt klassemiljø og gjør skolen til en trygg plass for elevene å være. Denne måten å beskrive en god klasseleder på stemmer godt med hvordan Utdanningsdirektoratet (2012) fremhever hvordan gode relasjoner mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. Videre vektlegges det av læreren må bry seg om elevene og vise interesse for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2012). Nordahl (2012) støtter opp dette, under et av de tre hovedelementene han deler klasseledelsesbegrepet inn i, hvor han sier at en god klasseleder må evne å skape et godt positivt klima eller læringsmiljø for elevene (Nordahl et al., 2012).

Jentene i denne studien snakker lite om viktigheten av det faglige aspektet til klasseledelse som også er viktig for god klasseledelse. Utdanningsdirektoratet (2012) fremhever at en god klasseleder får elevene til å føle at det er god struktur på undervisningen, er støttende og har høye forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hattie (2009) sier også at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring (Hattie, 2009). Som sagt så vektlegger jentene i denne studien mest den relasjonelle siden ved klasseledelse. Grunnet til dette kan være at de er farget av det som ble diskutert tidligere i intervjuet. Det er fullt mulig fordi de temaene som ble snakket om krever en klasseleder som vektlegger relasjoner. Hadde en for eksempel snakket om motivasjon i forkant, så er det mulig at de hadde inkludert det faglige aspektet mer. Det er også tenkelig at jentene synes den relasjonelle siden ved klasseledelse er den viktigste. Gjennom Hattie (2009) sin omfattende metaanalyse kunne han trekke en konklusjon om at interaksjon og kontakt mellom lærer og elev er den viktigste faktoren for læring (Hattie, 2009). Det er også tenkelig

at jentene som deltok i denne studien, gjennom en årrekke med erfaringer i grunnskolen, har kommet frem til samme konklusjon.

En av jentene sier også at en god klasseleder må klare å «holde styr på elevene» og samtidig lage et godt klassemiljø. Dette utsagnet kan tolkes i den retning at hun ønsker at klasselederen skal kunne beherske balansen mellom det å holde styr på og skape et godt klassemiljø. Dette kan dras i retning av det Baumrind (1991) betegner som den autoritative voksne. Her er balansen mellom kontroll (holde styr på elevene) og relasjon (skape et godt klassemiljø) viktig for å skape et klasserom hvor elevene opplever varme, åpenhet og aksept, samtidig som de opplever høye standarder og forventninger til sosial ansvarlig atferd. Samtidig opplever de at læreren oppfordrer til deltakelse og selvbestemmelse (Baumrind, 1991; S. K. Ertesvåg, 2011; Hughes, 2002; Skeie et al., 2014).

Videre er jentene opptatt av at en god klasseleder «ser» alle elevene. Drugli (2012) poengterer også viktigheten av at læreren «ser» og forstår hver enkel elev sin situasjon. Dette mener hun vil føre til at elevene får det bedre på skolen og at de dermed lettere kan konsentrere seg om skolearbeid (Drugli, 2012). En av informantene i denne studien vektlegger også dette, hun sier at hvis elevene ikke har det bra med seg selv eller sosialt, så klarer de ikke å lære. Hun sier helt enkelt at det ikke er plass til læring, hvis denne plassen er fylt med noe annet. Men hva betyr det egentlig å «se» elevene? Og hvordan kan læreren vise elevene at de blir «sett»? Informantene i denne studien sier at det er veldig enkelt for læreren å se elevene, men for å få til dette er det grunnleggende at læreren faktisk ønsker å bli kjent med elevene. Videre sier de at læreren må ha med seg øynene til enhver tid og ikke lukke dem når elevene trenger dem mest. De sier også at læreren må våge å spørre elevene hvordan de har det og ikke overse når noen ikke har det bra. Den læreren som her beskrives kan minne om det Pianta et al. (2012) betegner som en *sensitiv lærer*. Den sensitive læreren legger merke til når elevene ikke har det bra og hun vet hvordan hun skal responder hver enkelt elev for å bedre hans eller hennes situasjon, og for å kunne gjøre dette er det viktig at hun kjenner hver enkelt elev så godt at hun vet når noe er i veien, og at hun vet hvordan eleven ønsker å bli møtt av henne (Robert C Pianta et al., 2012).

For å poengtere hva en god klasseleder er, beskriver noen av jentene det motsatte. De forteller om lærere som ikke har tid til elevene sine, sier at de ikke kan hjelpe når elevene kommer for å søke råd hos dem, enten fordi de ikke har tid eller fordi de ikke har kompetanse for å hjelpe,

de beskriver lærere som favoriserer på bakgrunn av fag, og lærere som lar seg påvirke av smisking og smiger. Disse lærerne kan, på bakgrunn av Pianta et al. (2012), betegnes som lite sensitive lærere som er lite villige til å strekke seg langt for elevenes trivsel og velvære på skolen (Robert C Pianta et al., 2012). En slik lærer minner også mer om det Baumrind (1991) betegner som en voksen med mangel på varme og involvering (Baumrind, 1991). Hvorvidt denne læreren vektlegger høy kontroll kommer ikke frem under intervjuet, men at læreren ikke behersker balansen mellom kontroll og relasjon kommer tydelig frem.

5.3.2 Hvordan ønsker jentene at læreren intervensjoner?

Samtlige av studiens informanter sier at det er vanskelig for læreren å intervensjonere når denne type problematikk oppstår, men de er alle tydelige på at noe må gjøres da den virker ødeleggende på klassemiljøet.

De sier at det er vanskelig for læreren å gjøre noe da denne problematikken er vanskelig å oppdage. Måten proaktiv aggresjon kommer til uttrykk på er ofte både komplekse og nærmest usynlig for en utenforstående (Dodge, 1991). Den kan derfor være vanskelig å oppdage, desto viktigere er det at læreren har tilstrekkelig med kunnskap om dette temaet. Det kan se ut til at jentene som deltok i denne studien har mest erfaringer med lærere som ikke besitter denne kunnskapen. Den ene jenta sier at grunnen til at lærere ikke handler når denne problematikken oppstår, er fordi de ikke ser at problemene er der. En annen sier at det kan være læreren ser at det er problemer, men at de velger å ikke ta tak i dem fordi de ikke vet hvordan de skal intervensjonere. Berkowitz (1993) understreker viktigheten av å ha en teoretisk forståelse av aggresjonsbegrepet for i det hele tatt å kunne håndtere problematikken når den oppstår (Berkowitz, 1993). Læreren må altså ha kunnskap om proaktiv aggresjon for å kunne oppdage den, for så å intervensjonere. Marzano (2003) poengterer viktigheten av at lærere gjør seg kjent med aggresjonsbegrepet for å lettere kunne identifisere når denne problematikken oppstår (Marzano et al., 2003). Studiens informanter vektlegger også dette. Den ene jenta sier at hun ikke tror læreren kan gjøre noe når denne problematikken oppstår fordi de ikke har den nødvendige kunnskapen. Hun sier helt enkelt at læreren ikke skjønner det. Hun har mer tro på en skolepsykolog eller helsesøster som en ressurs for elevene når denne problematikken oppstår. En slik tro, eller nærmere sagt mistro, til læreren kan tyde på at denne jenta ikke har erfaring med lærere som hjelper elevene til å se læreren som en ressurs som skaper et klassemiljø der elevene føler seg trygge og frie til å utforske og lære, slik Pianta et al. (2012) beskriver lærersensitivitet (Robert C Pianta et al., 2012).

Alle jentene skulle generelt sett ønske at læreren har mer kompetanse når det kommer til proaktiv aggresjon og konsekvensen denne type aggresjon kan få for et klassemiljø. En av jentene foreslår kurs for lærerne hvor de blant annet kan lære mer om ungdommer sitt kroppsspråk. Dette for å kunne oppdage når det er noen som er lei seg, men også for å kunne oppdage det «Bitchen» gjør, i form av blick og tegn.

Til tross for at jentene tror det er vanskelig for en lærer å intervensere når problematikken denne studien setter søkelys på, blir de bedt om å komme med tips til hva læreren kan gjøre for å oppdage problematikken slik at læreren lettere kan ta tak i den. Jentene sier at det er viktig at læreren har øynene åpne hele tiden og at de vet hva de skal se etter. Den ene jenta legger vekt på at læreren bør observere elevene i fritimer og friminutt, da det er her det er lettest å legge merke til dynamikken mellom jentene. En av de andre jentene sier det er lurt at læreren prøver å kartlegge klassen, hvem som er hvor i hierarkiet, hvem som er på topp og hvem som er mye alene. En av jentene sier at læreren bør bruke gruppearbeid som metode i undervisningen, da dette vil kunne gi læreren mye informasjon om dynamikken i klassen. Her vil hun få vite hvem som går godt overens med hvem, hvem som ikke klarer å samarbeid og hvem som tar styringen. Pianta et al. (2012) trekker også frem gruppearbeid når han beskriver lærersensitivitet. Han sier omtrent det samme som informantene når han vektlegger at den sensitive læreren legger merke til hvem som deltar i gruppearbeidet, hvem som blir stengt ute og hvem som virker nedstemt og lei (Robert C Pianta et al., 2012).

Jentene er alle enige i at læreren må ta denne problematikken på alvor da den har konsekvenser for hele klassen. På bakgrunn av problematikkens «usynlighet» så understreker informantene at det er viktig at læreren er åpen og imøtekommende når elevene kommer til dem med problemer. Det vil da være lettere for dem som er tilskuere og ikke minst for den som blir utsatt for problematikken, å si fra til læreren. Jentene sier videre at det er lettest, om minst avslørende, å si fra til læreren under elevsamtaler. De vil her kunne «bisle» på «Bitchen» uten å bli oppdaget. Å bli oppdaget som tysteren vil være det samme som å, som en av jentene så blidelig uttrykker det, begå «sosialt selvmord». Med denne informasjonen ser en tydelig hvor viktig det er for elevenes velvære å ha en klasseleder som det er lett å åpne seg for og som setter av tid til å ha samtaler med elevene på tomandshånd.

Jentene i denne studien legger både vekt på den relasjon- og kontrollaspektet ved klasseledelse når det kommer til å intervensjoner når studiens problematikk oppstår. Når det kommer til den relasjonelle og emosjonelle siden ved læreren, ønsker de å bli møtt av en lærer som genuint bryr seg om dem, som støtter og hjelper dem når de trenger det og som klarer å skape et godt klassemiljø- som igjen gjør skolen til en trygg plass å være. Samtidig ønsker de at læreren behersker å ha kontroll på klassen, er rettferdig og har nulltoleranse for uønsket atferd. Jentene beskriver altså i stor grad den autoritative voksne (Baumrind, 1991) og en lærer som behersker balansen mellom emosjonellstøtte og tilsyn (Robert C Pianta et al., 2012).

Den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk drives i all hovedsak av målet om å oppnå suksess (Vitaro & Brendgen, 2005). Læreren må gjennom sitt arbeid sette inn tiltak som svekker eller ødelegger suksessfaktoren til den som viser proaktiv aggresjonsproblematikk. Disse tiltakene går i hovedsak ut på å skape mest mulig kaos eller støy for eleven som viser atferdsproblematikken (P. Roland & Universitetet i Stavanger Senter for Atferdsforskning, 2011). Dette kan være alt fra å konfrontere eleven med atferden, kalle inn til elevsamtale, melde fra til foresatte og rektor. Tiltakene går altså ut på å gi eleven opplevelsen av at aggressiv atferd ikke lønner seg. Et annet viktig poeng med å sette inn slike tiltak er at de sender tydelige signaler til medelevene om at aggressiv atferd ikke tolereres i skolen og at det vil bli tatt hånd om (ibid). Svarene informantene gir i denne studien samsvar i en god grad med det som blir beskrevet her. Alle jentene er som tidligere nevnt enige i at problemet må tas tak i, og at jenta som viser proaktiv aggresjon må stoppes. De sier at læreren må ha kunnskap om mekanismene bak aggresjonen slik at den lettere kan oppdages, og dermed stoppes. Videre poengterer den ene jenta at det er viktig at læreren ikke overser denne type oppførsel, da det kan sende signaler til de andre i klassen om at denne oppførselen er akseptert. Dodge (1991) sier at den negative suksessfaktoren kan forsøkes å erstattes med positiv atferd som også gir en følelse av suksess (Dodge, 1991). Jentene i denne studien er samstemte om at det er fullt mulig å oppnå popularitet på en positiv måte. Da popularitet kan se ut som en suksessfaktor for den som viser proaktiv aggresjon, vil det være viktig at læreren både tydeliggjør, og legger til rette for at den som viser aggresjonsproblematikk skal bli en positiv leder i klassemiljøet.

6.0 Konklusjon

I denne studien er følgende problemstilling belyst: «**Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen- hvordan ønsker de at læreren intervensjoner?**»

Studiens problemstilling stiller spørsmål om det er en sammenheng mellom begrepene proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen. Funn fra denne studien viser at det er en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen blant jenter i ungdomsskolen. Jentene begrunner denne sammenhengen på bakgrunn av vanskeligheten av å imøtekomme alle de krav de blir stilt overfor av jenta som viser proaktiv aggresjon. De sier også at de som blir plaget av den som viser proaktiv aggresjon opplever stress ved å være den som alltid må bekymre seg for å bli ydmyket og utestengt. Lazarus (2006) sier helt enkelt at å bli stilt overfor krav en ikke har ressurser til å mestre kan føre til stress (Lazarus et al., 2006). Det er dermed legitimt, på bakgrunn av hvordan proaktiv aggresjon kommer til uttrykk, å si at den som berøres av den er i en større risiko for å oppleve stress enn den som ikke berøres. En kan derimot ikke si at proaktiv aggresjon ene og alene er årsaken til stress blant jenter i ungdomsskolealder. Det må settes i en større sammenheng da det kan se ut som stress blant jenter i ungdomsskolealder kan komme fra flere og ulike hold.

Samtlige av studiens informanter viste enighet i at proaktiv aggresjon påvirket klassemiljøet i en negativ forstand, og at den berører alle som er del av klassemiljøet. Jentene beskriver klassemiljø preget av proaktiv aggresjon som et miljø fylt av utrygghet, frykt, dårlig selvtillit og at den virker hemmende når det kommer til å tørre å være seg selv.

Informantene som deltok i denne studien hadde en relativt god forståelse av begrepet *proaktiv aggresjon*. De beskriver jenter som viser proaktiv aggresjon som jenter som undertrykker, latterliggjør, sender stygge blikk, og sier frekke ting. Jentene sier direkte i intervjuet at de tror jentene bruker disse metodene for å oppnå makt og popularitet. De trekker også frem behovet for tilhørighet, men dette kommer frem på en mer indirekte måte. Et slikt syn på proaktiv aggresjon er nærliggende både Aronson & Aronson (2012) og Berkowitz (1993) sine definisjoner av begrepet.

På bakgrunn av stressbegrepet kompleksitet var det i denne studien ikke forventet at informantene skulle ha en nøyaktig teoribasert forståelse av begrepet. Til tross for dette viser studiens informanter en god forståelse av begrepet. De forbinder stress med å ord som press, krav og følelsen av å miste kontrollen. En kan si at, til tross for at jentene ikke har en dyp teoretisk forståelse av begrepet, har de en god praktisk forståelse av det. Som stressfaktorer for jenter i ungdomsskolealder sier en av jentene at «alt» er stress. De andre jentene nevner faktorer som: utseendepress, press på å gjøre det bra på skolen, press på å ha mange venner og å holde seg oppdatert på alt som er «inn». De sier også at frykt for å bli utestengt og ydmyket kan føre til stress. Alle disse faktorene samstemmer med de Seiffge-Krenke (1995) fant i sin undersøkelse som omhandlet ungdom og stress (Seiffge-Krenke, 1995). Samtlige av stressfaktorene jentene nevner kan minne om de faktorene Simmons (2002) betegner som å være «all that» (Simmons, 2002). Det kan altså se ut som om streben etter å være «all that», eller å være venninne med hun som er «all that» kan føre til stress blant jenter i ungdomsskolen.

Alle, utenom en, av informantene i denne studien var samstemte om at den som viser proaktiv aggresjon også opplever stress på grunn av aggresjonen. De begrunner dette med at den som viser proaktiv aggresjon må tilfredsstille både sine egne krav og de kravene omgivelsene stiller. Da spesielt med tanke på å bevare sin posisjon som «dronningen». Det blir i midlertidig ikke mulig å sette en konklusjon om dette da jenter som viser proaktiv aggresjon ikke var inkludert som informanter i denne studien.

Studiens andre del dreier seg om hvordan jentene ønske at læreren intervensjoner når studiens problematikk oppstår. Jentene i denne studien vektlegger at en god klasseleder er en som genuint bryr seg om sine elever. Videre sier de at en god klasseleder er en som har kontroll på klassen, er rettferdig, har null toleranse for mobbing og som jobber for å gjøre skolen til en trygg plass for elevene å være. Å beskrive en god klasseleder på denne måten samsvarer med både, det Baumrind (1991) legger vekt på når det kommer til den autoritative voksne og det Pianta et al. (2012) sier om den sensitive læreren (Baumrind, 1991; Robert C Pianta et al., 2012). Videre legger jentene vekt på at læreren må ha den nødvendige kunnskapen om aggresjon for å kunne oppdage og intervensjoner når proaktiv aggresjon oppstår som et problem i klassen. Berkowitz (1993) legger også vekt på at det må kunnskap til for å kunne intervensjoner når aggresjon oppstår som et problem (Berkowitz, 1993). Ved siden av denne kunnskapen ønsker jentene at læreren «ser» elevene og kjenner dem så godt at de legger merke til når noen

er lei seg og at læreren våger å ta opp problemer som oppstår, selv om det kan kreve mye fra lærerens side. Elevene som deltok i denne studien legger stor vekt på den relasjonelle siden av læreren når det kommer til å intervensjoner når studiens problematikk oppstår. Viktigheten av å skape gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev understrekes blant annet av både Drugli (2012), Ogden (2009) og Pianta et al. (2012). Samtidig ønsker de at læreren har kontroll på klassen, er rettferdig og har nulltoleranse når det kommer til mobbing. De ønsker seg med andre ord altså en lærer som behersker balansen mellom emosjonellstøtte og tilsyn (Robert C Pianta et al., 2012), eller kontroll og relasjon (Baumrind, 1991), når det kommer til å intervensjoner når problematikken studien setter søkelys på oppstår.

Helt avslutningsvis oppfordres alle som jobber med barn og ungdom til å, slik en av studiens informanter uttrykket det: «*tørre å spørre*».

7.0 Avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning

Først vil være viktig å kommentere at jeg i denne studien fikk gode og solide beskrivelser fra deltakerne. Svarene og refleksjonene de ytret under intervjuet var både overraskende og imponerende. Dette kan bunne i kravene jeg satte til utvalget. Jeg ønsket i samarbeid med skolen og å invitere de jentene skolen anså som gode til å sette ord på tankene og meningene sine, og som ikke ville finne en intervjusituasjon med en fremmed ubehagelig. Resultatet ble syv selvstendige, selvsikre og ytringsvillige jenter, og svarene ble deretter. Med bakgrunn i dette vil jeg både anbefale og oppmuntre flere forskere til å benytte seg av elevenes perspektiv når det forskes på barn- og unges lærings- og oppvekstvilkår. Lærerens intenderte handlinger i møtet med elevene kan avvike fra det elevene opplever, altså den faktiske handlingen. Å få elevenes perspektiv er derfor essensielt for å kunne bedre deres oppvekst. Det optimale ville være å kombinere elevenes og lærernes syn for så å sammenlikne disse. En vil da kunne få både mer sammensatt, og kanskje også mer virkelighetsnær kunnskap da «begge sider av saken» blir belyst.

Dette er også noe jeg vil foreslå som videre forskning til denne studien, da den bare tillater elevenes perspektiv. Det ville i denne studien vært interessant å få lærernes perspektiv på hvordan de intervenerer når denne problematikken oppstår, og om denne intervensjonen samstemmer med den elevene ønsker fra lærerne. Det ville også vært interessant å undersøke hvilke tanker lærerne har rundt å både forebygge og avdekke denne type problematikk i skolen.

I denne studien ble det avdekket en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomsskolen. Resultatene fra denne studien kan bare gjelde for de informantene som deltok, det kan derfor være interessant å undersøke om denne sammenhengen gjør seg gjeldende i en større kontekst som inkludere et bredere omfang. Videre vil jeg foreslå metodetriangulering for å undersøke denne sammenhengen nærmere. Ved å benytte seg av både intervju og observasjon som metode kunne en både fått elevenes og lærernes personlige erfaringer og syn på fenomenene samtidig som en kunne observert elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon.

Videre kan det se ut til at flere av jentene i denne studien ikke identifiserer «Bitching» som mobbing. Dette kan eksemplifiseres gjennom dette utsagnet «(...)det er jo på en måte

mobbing da, bare på en annen måte» og «ja, det er litt sånn mobbing på en måte, men litt mildere kanskje?». Selv om jentene knytter begrepet opp mot mobbing, kan det se ut som om de mener det ikke er like alvorlig som mobbing og at de bagatellisere det med å si at det er jo bare slik det er, og det er jo bare typisk «jentete». Det vil derfor være viktig å bevisstgjøre elevene om at denne type oppførsel kan betegnes som mobbing. Det kan være tenkelig at det på grunnlag av disse utsagnene kan være uavdekkede tall når det kommer til omfanget av skjultmobbing, og det vil derfor være viktig å opplyse elevene om dette for så å kunne avdekke potensielle mørketall. Det foreslås derfor avslutningsvis å forske mer på elevenes synspunkt på forholdet mellom «Bitching» og mobbing.

Referanser:

- Amundsen, I. H. (2014). Norske jenter stresser seg syke: – vi stiller så høye krav til oss selv
Lastet ned 2015.05.20, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/norske-jenter-stresser-seg-syke-vi-stiller-saa-hoeye-krav-til-oss-selv/a/23297443/>
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53, 27.
- Aronson, E. & Aronson, J. (2012). *The social animal* (11. utg.). New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28(3), 12-29.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of abnormal and social psychology*, 63, 575.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the united states: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-32.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bros, W. (Manusforfatter) & W. B. T. Distribution (Regissør). (2009). Gossip girl, *The Freshmen (Sesong 3, Episode 2)*.
- Card, N. A. & Little, T. D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggressin with maladjustment: Does adaptivity depend and function? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (red.), *Aggression and adaptation : The bright side to bad behavior* (s. 107-134). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassidy, T. (2003). *Stress, kognition och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. J. P. K. H. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Doyle, W. (1980). Classroom management.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn : Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.

- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2. utg.). New York: Routledge.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Sentrale omgrep i ciesl –prosjektet Lastet ned 2015.02.03, fra <http://www.laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/klasseleiingprosjektet/sentrale-omgrep-i-ciesl-prosjektet-article89716-14279.html>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi (14. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls : Games of stance, status, and exclusion* (vol. 1). Malden, Mass: Blackwell.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Gjørum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hawley, P. H., Little, T. D. & Rodkin, P. C. (red.). (2007). *Aggression and adaptation : The bright side to bad behavior*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485-492.
- Jakobsen, H. Ø. (2013). Én av tre tenåringer er kronisk stressa Lastet ned 2015.05.20, fra <http://www.forskning.no/stress-barn-og-ungdom-psykologi-skole-og-utdanning/2013/05/en-av-tre-tenaringer-er-kronisk-stressa>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lansford, J., Skinner, A., Sorbring, E., Di Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K., . . . Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behav.*, 38(4), 298-308.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.

- Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., Association For, S. & Curriculum, D. (2003). *Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- Mcclelland, D. C. & Steele, R. S. (1973). *Human motivation: A book of readings*. Morristown, N.J: General Learning Press.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Lastet ned 2014.11.12, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oliver, S., Harden, A., Rees, R., Shepherd, J., Brunton, G. & Oakley, A. (2008). Young people and mental health: Novel methods for systematic review of research on barriers and facilitators. *Health education research*, 23(5), 770-790.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Malden, MA: Malden, MA: Blackwell.
- Opplæringslova, L. O. G. O. D. V. O. (2002). § 9a-3. *Det psykososiale miljøet*. Lastet ned fra https://www.lovdatabasen.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11.
- Pepler, D. J., Rubin, K. H., Earls court, C., Family, C. & Earls court Symposium on Childhood Aggression, T. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009a). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 33-46(121), 33-46. doi: 10.1002/yd.295
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009b). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity.(author abstract)(report). *Educational Researcher*, 38(3), 109.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386): Springer.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Robson, C. (2002). *Real world research : A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2. utg.). Oxford: Blackwell.
- Rodkin, P. C. & Wilson, T. (2007). Aggression and adaptation : Psychological record, educational promise. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (red.), *Aggression and adaptation : The bright side to bad behavior* (s. 252). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet* (2. utg.). Stavanger: Rebell.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Roland, P. & Universitetet i Stavanger Senter for Atferdsforskning. (2011). *Problematferd i skolen : Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? Respekt*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data : Methods for analysing talk, text and interaction* (2. utg.). London: Sage.
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt.
- Sippola, L. K., Paget, J. & Buchanan, C. M. (2007). Praising cordelia: Social aggression and sosial dominance among adolescent girls. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (red.), *Aggression and adaptation : The bright side to bad behavior* (s. 157-184). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skeie, E., Omdal, H., Roland, P., Midthassel, U. V., Størksen, I., Fandrem, H. & Godtfredsen, M. (2014). *Kompetanseløft i barnehagen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger/Være Sammen.
- Skotheim, L. & Vågslund, A. H. (2008). *Bitching : En bok om jenter og mobbing*. Oslo: Omnipax.

- Smith, P. K. (2007). Why has aggression been thought of as maladaptive? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (red.), *Aggression and adaptation : The bright side to bad behavior* (s. 65-83). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strongman, K. (2003). The psychology of emotion. I T. Cassidy (red.), *Stress, cognition and health* (s. 23). Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W. & Archer, J. (2005). Developmental origins of aggression. New York: Guilford Press.
- Ungdata. (2014). Flere unge jenter med negativt selvbylde Lastet ned 2015.03.22, fra <http://ungdata.no/id/27799.0>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Klasseledelse Lastet ned 2015.03.21, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/>
- Vaaland, G. S., Roland, E. & Universitetet i Stavanger Senter For, A. (2011). *Respektprogrammet*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (red.), *Developmental origins of aggression* (s. 178-201). New York, NY, US: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Widerberg, K. & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.
- Østerås, H. (2014). Stress blant ungdom øker Lastet ned 2015.05.20, fra <http://www.trening.no/helse/stress-blant-ungdom-oket/>

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

4036 STAVANGER

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

Vår dato: 20.01.2015

Vår ref: 41469 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41469	<i>Sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen- hvordan ønsker elevene at læreren intervensjoner?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Student	Mona Nordvoll

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, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

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

Afdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. klyre-svano@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Formålet med prosjektet er å undersøke sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress i skolen.

Rekruttering og førstegangskontakt skjer gjennom skolen.

Elevene og deres foresatte informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og foresatte samtykker skriftlig sammen med deres ungdom til deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 18.01.2015 godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2

Intervjuguide (til forsker/rektor/lærer)

Jeg er opptatt av at alle elever skal ha et godt miljø på skolen, og spesielt med tanke på problematikk rundt proaktiv aggresjon og stress. Videre er jeg nysgjerrig på hvilke tanker elevene har når det kommer til hva de ønsker at læreren skal gjøre/ikke gjøre hvis denne problematikken oppstår.

<u>Tema</u>	<u>Åpningsspørsmål</u>	<u>Oppfølgingsspørsmål</u>
1. <u>Bakgrunnskunnskap</u>	-Navn? -Klassetrinn?	-Har du gått i denne klassen siden starten av skoleåret? -Er det mange av de som du går i klasse med nå som du også gikk i klasse med på barnetrinnet? - Har du hatt samme lærer siden du begynte på ungdomskolen?
2. <u>Proaktiv aggresjon</u>	-Ida kan betegnes som en person som bruker aggresjon som et middel for å oppnå det hun ønsker. Har du noen tanker om hvordan oppførselen til Ida påvirker miljøet i klassen?	-Hva legger du i ordet «Bitching»? -Hvordan tror du elevene i denne klassen føler, både for de som er involvert og de som er tilskuere? -Hvorfor tror du Ida lykkes med det hun ønsker å oppnå? -Hvorfor tror du Ida oppfører seg som dette? -Hvor tror du oppførselen til Ida kommer fra?

		<p>-Hva tror du hadde skjedd hvis de andre jentene ikke lot Ida bestemme over dem mer?</p> <p>- Kan det være vanskeligere for noen enn andre å være uenig med den som bestemmer?</p>
3. <u>Stress</u>	<p>-Som det kommer frem i caset kan det virke som om det er stress blant jentene i denne klassen, hva er grunnen til det tror du?</p>	<p>- Hva legger du i ordet «stress»?</p> <p>-Hvem er det som forårsaker stresset blant jentegruppa?</p> <p>- Tror du Ida også er stresset? Hvorfor? Hvorfor ikke?</p> <p>- Hva blir de stresset for?</p> <p>- Hva kan læreren gjøre for å dempe stresset?</p> <p>-Hva tror du jenter på ungdomstrinnet stresser mest over?</p>
4. <u>Klasseledelse</u>	<p>- I caset kommer det frem at Ida blir likt av lærerne og at de ikke ser hva som skjer i det skulte, hva synes du læreren i denne klassen burde gjort for å bedre klassemiljøet?</p>	<p>-Hva synes du er en god klasseleder/lærer?</p> <p>-Hva kan læreren gjøre for å skape et godt miljø i klassen?</p> <p>-Hva tror du jenta som blir utsatt for «Bitching» skulle ønske læreren gjorde for henne?</p> <p>-Hva burde læreren gjøre for å se hva Ida gjør i det skjulte?</p> <p>- Kan de andre elevene gjøre noe?</p>

Vedlegg 3

Intervjuguide (til eleven/foresatte)

I intervjuet vil jeg ta opp tre forskjellige tema: «*Bitching*», *stress* og *klasseledelse*. Jeg ønsker å få frem dine tanker og synspunkt når det kommer til disse emnene. Som utgangspunkt for intervjuet blir du presentert for et case (en fortelling fra en klasse) som omhandler disse tre temaene. Deretter vil jeg stille deg noen spørsmål rundt dette. Før intervjuet kan det være greit for deg å få litt informasjon om hva disse tre temaene innebærer.

1. «Bitching»: er en metode jenter bruker for å trykke andre jenter ned ved å baksnakke, bruke blikk, sårende ord, ryktespredning og utestengning. Denne metoden kalles også ofte for «skjult mobbing» eller «jente mobbing».
2. Stress: er en følelse som oppstår når en føler at en ikke har det som trengs for å oppfylle andres krav eller forventninger. Et eksempel på en stressende situasjon kan være å holde et foredrag foran klassen. Selv om en er godt forberedt kan en likevel få en følelse at en ikke kommer til å mestre denne situasjonen og dermed bli stresset.
3. Klasseledelse: handler kort fortalt om å skape et trygt og godt miljø for elevene slik at det fremmer både læring og godt samhold mellom elevene.

Dette er de tre hovedspørsmålene jeg kommer til å stille deg under intervjuet:

1. Hvordan tror du «Bitching» påvirker klassemiljøet?
2. Tror du at det er mye stress blant jenter med et klassemiljø som er preget av «Bitching»?
3. Hva synes du læreren skal gjøre for å bedre et klassemiljø med «Bitching» og stress blant jentene?

For utenom disse, vil jeg stille deg noen oppfølgingsspørsmål basert på svarene dine. Det er tenkt at intervjuet varer mellom 30- til 40 minutter.

Takk for at du ønsker å delta på mitt forskningsprosjekt.

Med vennlig hilsen

Mona Nordvoll

Vedlegg 4

Case

Ida går i 8. klasse, hun er en utadvendt, sjarmerende og pen jente. I klassen henger hun i hovedsak med tre andre jenter, og disse fire utgjør en sterk gruppe i klassen. Ida er en ledertype og hun har stor påvirkning på de fleste i klassen, og spesielt de tre jentene hun henger mest sammen med. Det kan virke som om Ida har en spesiell makt over de tre jentene ved å være den som bestemmer hvem som skal få være med på hva i forskjellige sammenhenger. Uenighet med Ida kan fort føre til at en av de tre jentene blir utestengt. Dette er noe alle de tre jentene har fått kjenne på opp gjennom årene. I frykt for å oppleve dette igjen er alle de tre jentene som regel enige med Ida.

Ida har den siste tiden hatt en tendens til å komme med negative kommentarer til en jente i klassen. Jenta har vanskelighet med å forsvare seg og føler seg ofte utilpass i disse situasjonene. Kommentarene til Ida er ofte kamuflert med innslag av humor. De tre venninnene til Ida er ofte med og støtter opp med egne kommentarer, eller med latter og stygge blikk, dette gjør de hovedsakelig fordi de vet at Ida ønsker at de gjør det.

Ida er en klar leder i klassen og de andre elevene viser stor respekt for henne, men denne respekten er trolig mest basert på frykt. På en annen side er hun populær fordi hun er morsom å være sammen med og hun har de nyeste og kuleste klærne som gjør at de fleste jentene på trinnet ser opp til henne. Venninnene til Ida føler et press når det kommer til å ha de kuleste klærne, den fineste hårfrisuren og siste mote innen sminke. Men å ha det siste innen mote kan også være problematisk for jentene da Ida ikke tillater at de andre jentene er kulere enn henne. Jentene må dermed finne en balanse mellom å være kul nok og ikke for kul.

I forhold til skolearbeidet klarer hun seg over gjennomsnittet. Hun bråker ikke i timene, men det kan se ut til at hun gjerne ”trekker i noen tråder” som i neste omgang kan skape uro. Hun har et godt forhold til læreren sin og det kan virke som om læreren liker henne godt. Det er ofte hun som kommer med hyggelige kommentarer når læreren er ny på håret eller har på seg fine klær. Dette sier hun ofte høyt slik at alle hører, og når læreren ikke hører kan hun si det motsatte til venninnene sine. Hun klarer altså å smigre og latterliggjøre læreren samtidig. Læreren aner ingenting om den negative oppførselen til Ida, og oppfatter henne som en snill og hyggelig jente.

Vedlegg 5

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

(til foresatte/elever)

” Sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomskolen –hvordan ønsker de at lærerne intervensjoner?”

Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Som tittelen på oppgaven tilsier ønsker jeg å undersøke om det er en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og stress blant jenter i ungdomskolen. Videre ønsker jeg å få elevene sitt eget perspektiv på hva læreren kan gjøre når denne problematikken oppstår.

Jeg ønsker derfor å invitere mellom 5-7 jenter til å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsker å intervju elevene om proaktiv aggresjon, stress og deres synspunkt på hva de ønsker at læreren gjør når denne problematikken oppstår. Informantene jeg ønsker til dette prosjektet er jenter som er reflekterte og som ikke finner intervjusituasjonen ubehagelig. Med dette som bakgrunn har jeg, i samarbeid med skolen, et ønske om at du/din ungdom stiller som informant på dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Elevene skal i forkant av intervjuet få en intervjuguide med temaene og hovedspørsmålene. Dette er for at de skal få kunne forberede seg og dermed kan intervjusituasjonen føles noe tryggere. Under selve intervjuet presenterer jeg et case (en fortelling) for informanten som vil fungere som et utgangspunkt for intervjuet. Med forutsetning om informantenes godkjenning ønsker jeg å benytte meg av lydbåndopptak for å dokumentere intervjuene. Elevenes navn vil ikke blir registrert på lydbåndet. Informanten kodes med et fiktivt navn.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Som tidligere nevnt vil elevenes identifikasjon kodes helt fra starten av og skolen vil ikke navngis. Det blir derfor ikke mulig å identifisere noen av informantene i dette prosjektet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2015. Dataene vil i prosjektperioden bli lagret på min personlige datamaskin (med

brukernavn og passord), båndopptak og minnepenn, alt dette blir lagret på et låst kontor. For utenom meg vil også min veileder ha innsyn i datamaterialet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det er viktig at elevene er klar over at de både kan trekke seg under selve intervjuet og etter intervjuet.

Dersom du har spørsmål angående studien, ta kontakt med Mona Nordvoll på telefonnummer: 90638140, eller min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby på telefonnummer: 51832938.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet fyll ut samtykkeerklæringen nederst på siden og lever til kontaktlærer. Det ønskes signatur fra både informanten og dens foresatte.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Mona Nordvoll

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker og foresatte, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
 Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i intervjuet