

**Jorun H. Eggen**

**«Jeg gråter fordi jeg ikke klarer å ikke være sint»**

*- en kvalitativ fokusgruppeintervjustudie av to læreres  
erfaringer, opplevelser og tanker i møte med aggressive elever*

**Masteroppgave i spesialpedagogikk**

**Pedagogisk institutt, NTNU**

**Trondheim, våren 2014**

## **Førord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik og krevende prosess. Den har beriket meg med mange gode og nyttige erfaringer som vil komme godt med i arbeidslivet. Etter endt prosess sitter jeg igjen med økt kunnskap og trygghet rundt oppgavens tema, rundt oppgaveskriving og ikke minst meg selv.

Jeg vil rette en stor takk til mine to informanter som gjennom å ha delt sine opplevelser, tanker og erfaringer, har inspirert meg og gjort denne oppgaven mulig. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Arve Thorshaug ved Høgskolen i Nord Trøndelag, for god veiledning gjennom hele prosessen. Dine faglige og konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp gjennom hele masterproduksjonen.

Takk til ansatte ved bibliotekene HiST ALT, NTNU Dragvoll og biblioteket ved Gauldal skole- og kultursenter for hjelp med innhenting av relevant teori og litteratur.

Støren, Mai 2014

Jorun H. Eggen

## **Innhold**

Forord .....	1
1.0 Innledning:.....	5
1.1 Bakgrunn og formål .....	5
1.2 Problemstilling .....	6
1.3 Avgrensninger .....	7
1.4 Metode.....	8
1.5 Oppbygging av oppgaven .....	9
2.0 Teori .....	9
2.1 Utfordrende atferd og aggresjonsbegrepet.....	9
2.1.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon .....	11
2.2 Sinne og aggresjon .....	12
2.2.1 Utvikling av sinne og aggresjon .....	14
2.3 Håndtering av sinne og aggresjon.....	16
2.3.1 Individperspektivet.....	16
2.3.2 Systemperspektivet .....	17
2.3.3 Felles forståelse.....	19
2.4 Relasjoner.....	20
2.5 Mestring og trivsel .....	22
2.6 Sosial kompetanse.....	24
2.7 Tiltak .....	25
2.8 Skole – hjem samarbeid .....	28
3.0 Metode.....	29
3.1 Valg av metode .....	30
3.2 Kvalitativ metode og intervju .....	31
3.2.1 Intervjuguide .....	32
3.2.2 Fokusgruppeintervju .....	33
3.3 Utvalg og forskningsdeltakere .....	34
3.4 Kvalitet.....	36
3.4.1 Reliabilitet.....	36
3.4.2 Validitet.....	37

3.4.3 Generalisering .....	37
3.5 Etikk og personvern .....	38
3.6 Bearbeiding, analyse og fremstilling av datamateriale .....	40
3.6.1 Transkribering.....	40
3.6.2 Tolkning, systematisering og analyse.....	41
3.6.3 Fremstilling av datamateriale.....	42
4.0 Presentasjon og drøfting av data .....	42
4.1 Presentasjon av deltakerne .....	43
4.2 Utfordrende atferd og aggresjonsbegrepet.....	43
4.2.1 Utfordrende atferd.....	43
4.2.2 Aggressiv atferd .....	45
4.2.3 Kjønn og aggressiv atferd .....	48
4.3 Håndtering av aggressiv atferd .....	49
4.3.1 utfordringer i møte med de aggressive elevene .....	51
4.4 Felles forståelse .....	56
4.5 Mestring og trivsel .....	58
4.6 skole-hjem samarbeid.....	60
5.0 Avslutning .....	62
5.1 Sammenfatning .....	62
5.2 Avsluttende kommentarer .....	64
Litteraturliste: .....	66
Vedlegg.....	69
Vedlegg 1 – Meldeskjema NSD.....	69
Vedlegg 2: Kommentar fra personvernombudet.....	71
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	72
Vedlegg 4: Intervjuguide til forskeren .....	74
Vedlegg 5: Intervjuguide til informant.....	76
Figur 1 .....	13
Figur 2 .....	15
Figur 3 .....	18

## **1.0 Innledning:**

Alle elever bør få oppleve å lykkes i skolen. Skolen bør derfor fremstå som en mestringsarena hvor elevene får utvikle sitt potensiale både faglig og sosialt. Men dessverre ser det fremdeles ut til at mange elever strever med en skolehverdag preget av utrygghet, nederlag, motgang og avvisning (Ogden 2010). Statistikken i Norge viser at atferdsproblematikk i skolen befinner seg på toppen blant henvisningsårsakene til blant annet BUP og PPT (Borge 2003). Forskning blant lærere i barneskolen har vist at alt for mange lærere vegrer seg og søker å unngå å ta tak i aggressive situasjoner. Det kan blant annet begrunnes med angsten for å mislykkes og mangel på kompetanse. Roland (2011) skriver at «*manglende kompetanse kan føre til usikkerhet i håndteringen, noe som igjen fører til svakere grad av profesjonalitet.*» (Roland 2011:33). For å lykkes i skolen, trenger elevene å fokusere både på det skolefaglige og ikke minst utvikling av den sosiale kompetansen i riktig retning. Det hevdes at det i dagens skole blir viet for lite tid og oppmerksomhet til oppøving av elevens sosiale kompetanse (Ogden 2010). Det foreligger i dag, gjennom forskning og teori, mye litteratur om tiltak og muligheter for håndtering av aggresjon og sinne i skolen. Jeg håper at slik teori, sammen med læreres erfaringer, opplevelser og refleksjoner, kan være med på å gi deg som leser et innblikk i hvordan man kan møte de aggressive elevene i barneskolen for å fremme deres trivsel og mestring av skolehverdagen.

## **1.1 Bakgrunn og formål**

Gjennom mine år som vikar og lærer i barneskolen har jeg møtt utfordringer knyttet til det å ta ansvar for elever som viser aggressiv atferd. I møte med disse elevene har jeg følt et behov for å utvikle en bredere kompetanse og større trygghet for å kunne møte dem på en best mulig måte. Gjennom denne studien ønsker jeg å innhente meg mer kunnskap og finne ut mer om disse elevene for i større grad å kunne imøtekomme deres forutsetninger og behov i skolen. Disse barna er avhengig av nære voksne, som tar medansvar for deres situasjon. De er avhengig av solide tiltak både på system- og individnivå.

Det var spesielt en situasjon som hos meg utløste behovet for mer kunnskap og trygghet i møte med aggressive elever. En gutt i 3. klasse kastet matboksen, melka og sekken i gulvet i påsyn av alle klassekameratene. Gutten satte seg ned på stolen og braste sammen i gråt. Som eneste lærer i klasserommet gikk jeg bort til gutten for å spørre hvorfor han var sint og gråt. Gutten klarte ikke å svare før etter noen minutter; «*Jeg gråter fordi jeg ikke klarer å ikke være sint.*»

Som lærer følte jeg at jeg kom til kort, samt et stort behov for mer kompetanse på feltet. Hvordan kunne jeg hjelpe denne 3.klassingen som hadde så dype refleksjoner at han innså at han gråt fordi han ikke klarte å ikke reagere med sinne og aggresjon. Å innse at man ikke mestrer å beherske sine følelser, i en alder av 8-9 år, må oppleves å være en stor belastning. Slike elever bør omgås lærere som har kunnskap og trygghet nok til å imøtekomme deres behov. Målet med masteroppgaven min er ikke å finne en endelig løsning på hvordan aggressiv atferd blant elever i skolen skal møtes og håndteres. Jeg håper den kan fremstå som en veiledning og en inspirasjon, hvor det framkommer nyttige tips, erfaringer, opplevelser og refleksjoner fra lærere i barneskolen knyttet til aggresjon. Sammen med aktuell teori håper jeg teksten kan formidle noe om hvordan man som lærer kan hjelpe elever som viser aggresjonsproblematikk. Jeg ønsker å sette fokus på hvordan lærere i barneskolen arbeider for å imøtekomme elever som viser aggressiv atferd på best mulig måte, slik at også de opplever mestring og trivsel i skolehverdagen. Jeg tror at man som bevisst lærer i møte med de aggressive elevene har en stor mulighet til å påvirke fastlåste situasjoner og være med på å utgjøre en forskjell.

## **1.2 Problemstilling**

Utfordringer knyttet til atferd ser ut til å være økende, og er en krevende arbeidsoppgavene en lærer står overfor i barneskolen i dag. Reaktivt aggressive elever som lett lar seg provosere og har en lav frustrasjonsterskel er elementer som gjerne byr på ekstra og uforutsette utfordringer. Hvordan kan man som lærer i skolen handle og praktisere for å forebygge og redusere utfordrende atferd i form av aggresjon og sinne hos elever, slik at de selv, medelever og lærerne får en bedre skolehverdag og et bedre læringsmiljø? Med en «bedre skolehverdag og et bedre læringsmiljø» menes her en skolegang hvor aggressive elever mestrer hverdagslige utfordringer både faglig og sosial på en god måte, slik at de opplever mestring og trivsel på lik linje med andre elever. Etter å ha lest meg opp på teori, samt tatt mine egne erfaringer som lærer i betraktning, stiller jeg meg spørsmål om opplæring av sosial- og emosjonell kompetanse blant elevene kan fremstå som forebyggende elementer i forhold til utfordrende atferd. Ut i fra mine erfaringer og undringer har jeg sammenfattet denne hovedproblemstillingen som oppgaven vil bygge på:

*«Hva kan en lærer i barneskolen gjøre for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen?»*

For å belyse en slik problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i to lærere som har diskutert og reflektert rundt sin kompetanse og sine opplevelser og erfaringer knyttet til aggressive elever. Deres erfaringer i møte med aggressive elever, samt ulike tiltak og arbeidsmetoder de har prøvd, er vektlagt med hensyn til problemstillingen. For å belyse hva en lærer kan gjøre for å sikre at disse elevene lykkes på skolen, er det først og fremst nødvendig å se på hva som ligger i begrepene utfordrende atferd og aggresjon, for deretter å se på hvilke behov de har og hva som kjennetegner disse elevene. Det er først da det er mulig å reflektere rundt håndteringsmuligheter og tiltak som er med på å tilrettelegge for en skolehverdag fylt med mestring og trivsel. Hovedfokuset i teksten vendes mot lærerperspektivet. Empirien som kommer frem gjennom intervjuene, blir diskutert og satt i sammenheng med relevant teori. Litteraturen som benyttes, er blant annet fra Læreplanverket for kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratet og en rekke andre sentrale teoretikere innen emner og temaer som aggresjon, sinne, relasjoner, sosial kompetanse, mestring og skole-hjem samarbeid.

### **1.3 Avgrensninger**

Fokuset gjennom teksten er blitt avgrenset til å i all hovedsak gjelde de reaktivt aggressive elevene og aggresjon sett i sammenheng med sinne. Tiltak og metoder vedrørende aggressiv atferd i skolen sees ut i fra et helhetlig systemperspektiv, hvor eleven betraktes som en dynamisk aktør i eget liv. Norske skoler benytter seg i dag av flere ulike tiltak og programmer for å forebygge og redusere utfordrende atferd og videreutvikle læringsmiljøet. I denne oppgaven vil det ikke bli gått nærmere inn på noen spesielle programmer, men fokuset rettes i stedet mot lærernes opplevelser, tanker og erfaringer om tiltak og arbeidsmetoder som i større eller mindre grad inngår naturlig i enhver læreres skolehverdag.

Gjennom teksten vil både begrepene «informant» og «forskningsdeltaker» bli benyttet om de lærerne som bidrar i studien med sine refleksjoner og erfaringer. Lærerne vil først og fremst i denne studien være nyttige informanter. Begrepet forskningsdeltaker blir brukt i teksten for å påpeke viktigheten av gjensidighet og gode samarbeidsforhold mellom partene i intervjuet, da dette begrepet vil innbefatte både en respondent og en informant. Bruk av to begreper ble også brukt med den hensikt å oppnå god flyt gjennom teksten.

I problemstillingen og gjennom teksten generelt benyttes begrepet lærer. Det betyr ikke at det som presenteres her ikke vil gjelde for det øvrige personalet i skolen, slik som assistenter, rektor, lærlinger o.l., men at hovedfokuset i nettopp denne studien rettes mot lærerne.

Begrepet lærer vil innbefatte alle de som arbeider med elever i skolen, med en universitet- eller høyskolelærerutdanning på minimum fire år.

Videre i problemstillingen blir begrepene mestring og trivsel benyttet. Disse blir sett i nær sammenheng med det å lykkes, både på det sosiale og det faglige planet. Å lykkes vil innebære å kunne mestre og kontrollere sine emosjoner og handlinger når aggresjon oppstår. Begrepet mestring innebærer her at eleven opplever en følelse av å beherske en situasjon som hen eller hun ser på som en utfordring. Trivsel følger tett opp under mestring og det å lykkes, da trivsel ofte kommer som et resultat av det å mestre utfordringer. Mer spesifikt forstås mestring her som en prosess som skaper egenverd og motstandskraft, noe som ligger i elevens indre. Mye handler altså om å styrke elevens gode sider.

Elevene betegner jeg i hovedsak som hankjønn. Dette fordi informantene i all hovedsak belyste sine svar med eksempler fra gutter de hadde på skolen, og for å skille elevene fra lærerne.

Jeg benytter begrepet utfordrende atferd som en fellesbetegnelse på alle typer vansker i forhold til atferd. Flere teoretikere bruker betegnelsen problematferd som en fellesbetegnelse for samme type atferd, men denne formen utelukkes her da jeg føler den assosierer atferden til å være et problem som ligger hos eleven. Man må i stedet se på atferden som en utfordring som er til for å løses, ikke et problem. De øvrige begrepene jeg benytter, defineres og forklares underveis i oppgaven.

#### **1.4 Metode**

Gjennom studien er det blitt gjennomført to kvalitative fokusgruppeintervju, hvor hovedfokus er vendt mot to læreres erfaringer, refleksjoner og opplevelser av aggressiv atferd ute i barneskolen. Jeg utarbeidet på forhånd en intervjuguide som det ble tatt utgangspunkt i ved intervjuene, men jeg var allikevel åpen for utdypinger og andre innspill som kom til underveis i intervjuene. Årsaken til at jeg valgte å gjennomføre to fokusgruppeintervju, var for å ha muligheten til å få svar på eventuelle undringer og spørsmål jeg ble sittende med fra det første intervjuet. Hensikten var å innhente data med større dybde og en bedre forståelse, for senere kategorisering og forståelse. Intervjuene ble umiddelbart etter gjennomføringen transkribert og kategorisert for å hente ut essensen og innholdet i empirien. Empirien er videre i diskusjonsdelen drøftet, analysert, diskutert og sett i lys av relevant teori for å belyse og besvare problemstillingen på best mulig måte.



## 1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i fem hoveddeler; innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting, og avslutning. Innledningsvis blir temaet for oppgave presentert, begrunnet og avgrenset. I teoridelen vil hovedfokuset være basert på de ulike elementene i problemstillingen, for å få den belyst på best mulig måte. Metodedelen tar utgangspunkt i å beskrive fremgangsmåte for innhenting av datamateriale, med fokus på kvalitetssikring av oppgaven. I presentasjons- og drøftingsdelen analyseres datamaterialet, analysen trer frem gjennom drøftinger og diskusjon av funn og teori. I siste del avrunder jeg oppgaven med en avslutning, der trekker jeg tråder gjennom en oppsummering, avsluttende refleksjon og et blikk mot nye forskningsspørsmål.

## 2.0 Teori

Gjennom denne delen av oppgaven vil ulike begreper bli definert og utdypet. Begrepene som er valgt ut ser jeg på som viktige for å få helhetsforståelse og sammenheng i oppgaven.

Aggressiv atferd, mestring og trivsel er tre begreper som står sentralt i problemstillingen, og vil derfor bli grundig belyst her. For å bygge opp om en bredere forståelse med utgangspunkt i de gitte avgrensningene for oppgaven, vil også begreper som utfordrende atferd, sinne, individ- og systemperspektivet, relasjoner, sosial kompetanse og skole-hjem samarbeid bli grundig omtalt. Teoridelen er ment for å være et bakteppe for en bedre forståelse av informantenes utsagn i presentasjons- og drøftingsdelen. Dette teoretiske bakteppet blir også nødvendig for å kunne belyse hva en lærer kan gjøre for å fremme aggressive elevers trivsels- og mestringsopplevelser i skolen.

## 2.1 Utfordrende atferd og aggresjonsbegrepet

Gjennom denne studien er betegnelsen *utfordrende atferd* brukt som et overordnet begrep.

Dette innbefatter det mer avgrensede begrepet *aggressiv atferd*. Elever som utøver aggresjon i dag, er et økende og omfattende problem i skolen. Det ser derfor ut til at denne typen atferd er resistent og vanskelig å endre (Roland 2011, Overland 2007). Synet på hvilken atferd i skolen som blir betegnet som et problem, varierer kraftig. Et hvert sosialt system vil bygge opp forventninger som bestemmer hva som blir betraktet som normalt, og hva som blir sett på som avvik (Johansen 2013). Subjektive bedømmelser av handlingene påvirker hvordan aggressiviteten defineres og ikke minst hvordan den utvikler seg (Johannessen 1997). Grunnet begrepets normativitet foreligger det derfor en rekke ulike definisjoner. Terje Ogdens (2009)

sammenfattede definisjon sier at utfordrende atferd i skolen i all hovedsak dreier seg om brudd på skolens regler, normer og forventninger. Sammen med en slik forståelse vil utfordrende atferd her defineres i tråd med Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003) og Henggeler mfl. definisjon;

*«(...) et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellig utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene.»* (jmf. Nordahl mfl. 2011:33). Med et slikt syn på utfordrende atferd fokuseres det både på individet selv ved tanke på den evnen og viljen de viser til å møte kravene, samt deres møte med omgivelsene. På samme måte som de ulike kravene og forventningene som stilles, vil endres over tid, vil også det som betraktes som utfordrende atferd endres (Overland 2007). Hver enkelt lærer i skolen avgjør hva som er akseptabel atferd ut i fra objektive og subjektive kriterier. Det blir viktig å påpeke at selv om elevens atferd representerer en utfordring for læreren, kvalifiserer ikke det direkte til å være en utfordrende atferd. Uansett vil det for en lærer bli avgjørende for hans eller hennes arbeidshverdag å ha en forståelse for begrepet utfordrende og aggressiv atferd. En felles forståelse vil bidra til at eleven blir møtt likt av de ulike lærerne, noe som vil være til stor fordel ved håndtering av utfordrende elever. Samtidig vil det også i langt større grad gi et forutsigbart og trygt skolemiljø for eleven (Berkowitz 1993).

Overland (2007) deler begrepet utfordrende atferd inn i fire ulike kategorier: Undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd (Overland 2007). Aggressiv atferd, som er hovedfokusert gjennom denne studien, vil gå inn under kategorien utagerende atferd (Nordahl 2000). Denne type atferd oppleves av mange lærere som ødeleggende for læringsmiljøet og undervisningen, både for den aggressive eleven og medelever (Roland 2011). Samtidig vil den kunne virke hemmende for læreres yrkesutøvelse.

Aggresjon forekommer på alle arenaer rundt om i samfunnet. Det kan bli sett på som både et gode og et onde, alt etter hvem som vurderer og hvilken setting og situasjon en befinner seg i. For eksempel vil det å få merkelappen aggressiv på håndballbanen ha en positiv verdi, mens aggressiv i skolehverdagen vil være negativ. En avgrensning og presisering er helt nødvendig da forståelsen av begrepet varierer ut i fra hvilken kontekst atferden oppstår i, hvilken teoretisk posisjon brukeren foretrekker og ut fra det foreliggende forklaringsnivået (Bjørkly 2001). En videre definisjon av begrepet bli derfor avgjørende. En av de mest anerkjente og mest brukte definisjonene på aggresjon internasjonalt er:

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

(Anderson & Bushman, 2002:28)

Her er det tre sentrale elementer som er verdt å merke seg i forhold til aggresjonsbegrepet. For det første skal handlingen rettes mot et annet individ, deretter utføres den med en intensjon, og det tredje elementet innebærer at handlingen er ment å påføre skade eller smerte. Flere ulike definisjoner deler et felles utgangspunkt i forsøket på å definere aggresjonsbegrepet. Man snakker om at aggresjon først og fremst forekommer når intensjonen er å påføre et annet individ fysisk skade eller smerte (Roland 2011, Overland 2007). Aggresjon er på den måten noe som blir gjort med vilje, altså handlingsstyrt (Byrkjedal-Sørby og Roland 2011). Det at ulike individer kan tolke og reagere forskjellig i tilnærmet like samhandlinger og at ett og samme individ kan reagere på ulik måte i samme type samhandlingssituasjoner, vil være et sterkt argument for å gi intensjonen en sentral plass i aggresjonsdefinisjonen.

Gjennom all forskning viser det seg at atferdsproblemer hyppigst forekommer blant gutter, særlig fra småbarnsalderen til tenårene (Nordahl mfl. 2011, Drugli 2008). Sørli (2000) skriver at gutter viser en konfronterende og utagerende holdning, mens jenter flest har en tendens til å vise en mer internalisert form for atferd (Sørli 2000). Nordahl (2011) trekker fram aggresjon som en alvorlig antisosial atferd, og at denne type atferd *«(...) er gjennomgående langt vanligere blant gutter enn blant jenter.»* (Nordahl mfl. 2011:51). Forholdet mellom gutter og jenter som rapporterer om høy frekvens av aggressiv atferd, er ca. 2:1. (Overland 2007). En tror at årsaken kan være at jenter skårer høyere på empati og generelt har en bedre språkutvikling enn gutter. På den måten kan de være mer beskyttet mot å utvikle atferdsvansker (Drugli 2008).

### **2.1.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon**

Det er i dag en utbredt oppfatning at utagerende atferd som aggresjon kan deles inn i to hovedkategorier; reaktiv og proaktiv aggresjon (Roland 2011, Johansen 2013, Nordahl mfl. 2011). Proaktiv aggresjon kan beskrives som relativt usynlig og fremtrer ofte i komplekse situasjoner. Elever som viser proaktiv atferdsproblematikk, har ofte til hensikt å få en belønnende effekt som følge av sine handlinger (Roland 2011). K. B. Johansen (2013) skriver

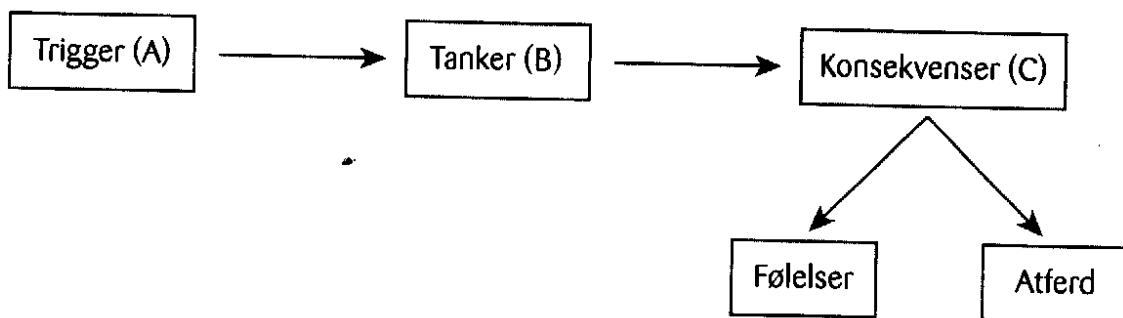
i sin doktorgrad at proaktiv aggresjon er en målrettet aggresjon, med den hensikt å dominere eller utøve makt ovenfor andre personer (Johansen 2013:32). En viktig hovedfaktor som er med på å skille proaktiv og reaktiv aggresjon, er følelsen som er involvert hos den aggressive eleven. Mens reaktiv aggresjon er forbundet med negative følelser, er proaktiv aggresjon forbundet med en følelse av belønning eller stimulans (Byrkjedal-Sørby og Roland 2011). De proaktivt aggressive oppnår ønsket utbytte i form av tilhørighet og makt. Dette gir følelser som tilfredsstillelse ved å ha oppnådd makt og ved å ha lyktes med å ydmyke offeret. Reaksjoner hos offeret kan utløse en stimulus hos den som utøver aggressiviteten ved at den opplever en slags suksess. Reaktiv aggresjon kjennetegnes derimot ofte av elever med et hissig temperament. De lar seg lett provosere og har en lav frustrasjonsterskel (jmf. Roland 2011). Denne gruppen elever har en tendens til å tolke andres utspill på en negativ eller fiendtlig måte. De reagerer hurtig og impulsivt og deres terskel for å utløse sinne og frustrasjon er lav (Johansen 2011). De kan oppleves å overreagere i enkelte situasjoner. Typisk for reaktiv aggresjon er at følelser som frustrasjon og sinne utløser aggresjonen (Roland 2011). Videre i denne studien er det de reaktivt aggressive elevene som vil bli vektlagt med fokus på sinne.

## **2.2 Sinne og aggresjon**

Det argumenteres for et begrepsmessig skille mellom sinne og aggresjon. Sinne er en form for negativ følelse, på samme måte som glede eller fortvilelse er en følelse. Aggresjon er derimot en handling som blir utført (Øverland 2010). Skillet settes derfor her mellom begrepene sinne som en følelse og aggresjon som en handling. I følge Bjørkly (2001) vil det viktigste skillet innebærer at aggresjon er innrettet på å påføre et annet individ fysisk skade eller smerte, mens sinne først og fremst er en følelsesmessig reaksjon som ikke forutsetter et fastlagt mål (Bjørkly 2001). Da vil selve skadepåføringen kunne være underordnet den materielle, sosiale eller beskyttende gevinsten skadepåføringen gir (ibid). Aggresjon vil ofte være forbudt med en frustrasjonsstimuli med ego-truende egenskaper og at aggressor (eleven) mener at den eller de som står bak frustrasjonsstimulene, hadde til hensikt å påføre aggressor ubehag (ibid). Frustrasjon blir sammen med opplevd provokasjon, sett på som drivkraften bak aggresjon (Vitaro & Brengden 2005). En tett sammenheng mellom aggresjon og sinne kommer også frem i det Berkowitz (1993) skriver. Han mener at sinne bidrar til at flere stimuli lettere blir tolket som ubehagelig og dermed kan være aggresjonsutløsende (jmf. Bjørkly 2001:80). Med dette er det grunn for å tro at sinne og aggresjon ofte kan forekomme i et samspill, samt ha en

tett forbindelse. Buss (1971) har gjennom forskning dokumentert at sinne ikke nødvendigvis ender i aggresjon, og at aggresjon kan utøves uten sinne (Bjørkly 2001, Øverland 2011). Dette fordi elever som viser innadvendt atferd også blir sinte og frustrerte, men de vender atferden innover seg. De utagerer altså ikke.

Terje Overland (2007) hevder at elevenes reaksjoner på ulike stimuli henger tett sammen med fortolkninger som gjøres. Hvordan man reagerer er avhengig av hvordan man tolker det som skjer. I den sammenheng presenterer han en funksjonsanalysemodell, som ofte er brukt for å påpeke sammenhengen mellom sinne og aggressiv atferd (ibid.:197).



Figur 1: ABC-modellen (Antecedents – Beliefs – Consequences) (Overland 2007:197).

Rute B i modellen ovenfor, som illustrerer elevens tanker henger nøye sammen med A som er situasjonen eller konteksten eleven befinner seg i. Vi mennesker har noen tanker som kommer automatisk i bestemte situasjoner, uten at det brukes energi på å fremprovosere disse tankene (Overland 2007). Disse tankene er et resultat av elevens fortolkninger av omgivelsene. Videre skjer disse fortolkningene ut i fra elevens selvoppfatninger, erfaringer og opplevelser. Disse tankene får konsekvenser for elevens valg av handling og det følelsesmessige spekteret som dukker opp. Dette er hva som forekommer i rute C. Oppsummert vil dette si at de automatiske tankene tolkes av eleven og sørger for å sette i gang følelser som glede, tristhet, stolthet, sinne osv.. Deretter handler eleven i samsvar med sine automatiske tanker og følelser i den gitte situasjonen (Overland 2007). En slik forståelse av sammenhengen mellom sinne og aggresjon vil innebære at det å rette oppmerksomheten mot elevens automatiske tanker kan være veien å gå for å endre på elevens atferd. Å gi eleven et spekter av alternative fortolkninger av ulike situasjoner, gjør at situasjonen kanskje ikke attribueres ene og alene mot en negativ hensikt. Å gjøre eleven klar over at det finnes flere tolkninger av det som skjer og blir sagt, er spesielt

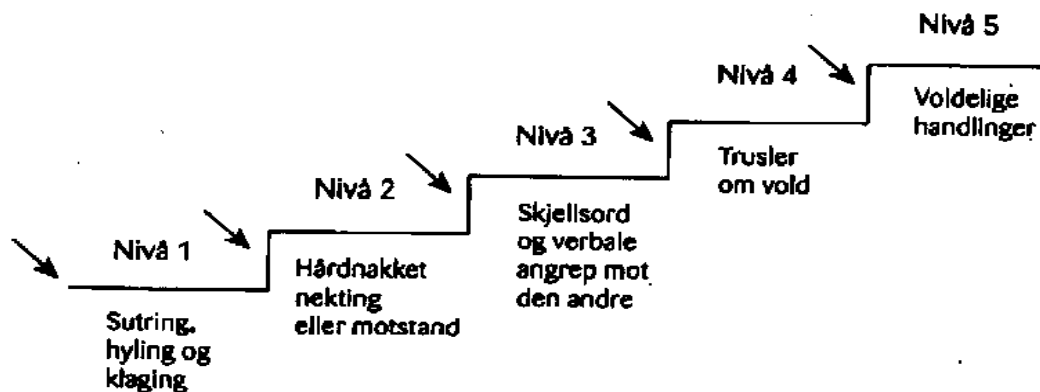
viktig for elever som viser reaktiv aggressivitet, da disse har en tendens til å se negativt på mange situasjoner. Disse negative betraktningene vil på mange måter være til hinder for at disse elevene skal få oppleve mestring og trivsel i skolehverdagen på lik linje med de andre.

Det er elevens erfaringsbakgrunn som har betydning for hvilke følelser som aktiveres og dermed hvordan man reagerer (Bjørkly 2001). På den måten vil eksempelvis positive erfaringer knyttet til bruk av aggresjon som løsning i ulike situasjoner, gjøre at aggresjon mest sannsynlig vil bli brukt i tilsvarende situasjoner. Tilsvarende vil skje med negative erfaringer, de vil føre til en hemmet bruk av slike strategier (Bjørkly 2001).

Attribusjoner og tanker vil som kjent kunne ha påvirkning på emosjoner som sinne, og er dermed en aggresjonsutløsende faktor. Det blir viktig for eleven å vurdere hvordan man kan handle. Det kan for eksempel være å bli aggressiv når en blir sint, eller en kan forsøke å undertrykke eller endre den oppståtte følelsen (Overland 2007). Elever som er i faresonen for å utøve aggresjon og sinne, antas å ha mangelfull forståelse for hvordan egne handlinger innvirker på andre, samt at andres handlinger blir ofte feiltolket i retning av at de er fiendtlige eller krenkende ment, noe som vil føre til en rekke situasjoner hvor eleven opplever å mislykkes. Det eleven ofte trenger, er alternative strategier og reaksjonsmønstre som ikke oppleves å være aggressive. Eleven må få bli kjent med en reaksjon som virker hensiktsmessig både for ham selv og andre rundt. Hvis eleven ikke mestrer å kontrollere sitt eget sinne, kan det føre til at relasjoner både til familie, lærere og medelever blir skadet (Nordahl mfl.2011).

### **2.2.1 Utvikling av sinne og aggresjon**

Overland (2007) presenterer i sin bok om «Skolen og de utfordrende barna» ei trapp bestående av fem trinn som kan være med på å redusere eskalering av aggresjon og dermed unngå kraftige konfrontasjoner. Sells (1998) viser til fem trappetrinnene hvor hvert trinn representerer et nytt aggresjonsnivå (jmf. Overland 2007).



Figur 2: Aggresjonstrappa (Sells 1998, i Overland 2007:182).

Slik det går frem av figuren, vil trinn 1 kjennetegnes ved at eleven sutrer, hylar og/eller klager. Trinn 2 kjennetegnes av hårdnakket nektning eller motstand, som for eksempel kan forekomme i situasjoner hvor læreren setter grenser og håndhever regler. Trinn 3 preges av skjellsord og verbale angrep mot andre, i dette tilfellet lærere eller medelever. På trinn 4 går de verbale angrepene over til trusler om vold, mens trinn 5 kjennetegnes av voldelige handlinger (Overland 2007). Som lærer i skolen er det flere viktige grunner for å ha god kjennskap til disse fem nivåene. En oversikt over trappas ulike trinn vil gjøre læreren bedre rustet til å se når aggresjonen eskalerer, noe som gir en mulighet for at læreren kan starte sine refleksjoner og tanker rundt årsaken til eskaleringen. For eksempel kan det være lærerens egne handlinger som utløser eskaleringen, og dermed får læreren mulighet til å endre egne handlinger på et tidlig tidspunkt (ibid.). «Lærere (...) kan unngå mange konfrontasjoner ved å bli oppmerksom på hvordan de henvender seg til eleven.» (Overland 2007:185). Her menes det hvordan læreren snakker, hvilke ord og uttrykk som blir formidlet, samt å tenke gjennom om dette er noe som kan provosere eller virke irriterende inn på eleven. Det handler om å kjenne seg selv, bli kjent med sine styrker og svakheter samt å ha kontroll over egne følelser (Overland 2007). Da vil man som lærer enklere kunne ta stilling til sin posisjon i forhold til eleven, og dens atferd. Å vite når man skal trekke seg tilbake fordi man selv mister fatningen og blir irritert, eller kjenne sin kompetanse så godt at man vet å innhente hjelp før situasjonen er ute av kontroll, er begge viktige aspekter i arbeidet mot å tilrettelegge slik at aggressive elever får oppleve mestring og trivsel. På en annen side vil også læreren kunne bruke aggresjonstrappen til å hjelpe eleven med å kontrollere sitt eget sinne. De kan bli bevisst og gjenkjenne sitt eget aggresjonsnivå, noe som bidrar til at de selv blir bevisste sin egen

eskalering og dermed kan forhindre en uheldig utvikling. Dermed vil elevene i større grad oppleve å mestre utfordringer i skolehverdagen.

## **2.3 Håndtering av sinne og aggresjon**

Det er mange gode grunner til å rette fokuset mot håndtering og demping av aggressiv atferd. Forskning viser at aggresjon også er assosiert med senere psykososiale vansker, mistilpasninger, avvising fra jevnaldrende, akademisk feiling og atferdsvansker senere i livet (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012). En grunnleggende tanke i pedagogikken og psykologien er at atferden både er påvirket av individets personlighet og situasjoner som individet befinner seg i (Nordahl mfl. 2011). I tråd med dette skriver Bandura (1973) at aggressivitet forsterkes av omgivelsenes reaksjoner, egne tanker og forventninger (jmf. Johannessen 2012).

Omgivelsenes reaksjoner kan sees på som en opprettholdende faktor ved tanke på aggressiv atferd. Når en elev først blir stemplet som en avviker på bakgrunn av sin aggressive atferd, vil andre i det sosiale miljøet forholde seg til vedkommende på en måte som vil etablere og bekrefte dette avviket (Becker 1973). Dermed vil elevens aggressive atferd bli en normalitet for miljøet, altså noe de forventer. Det må derfor tas hensyn til flere perspektiver samtidig når det skal legges til rette for at aggressive elever skal oppleve mestring og trivsel i skolen.

### **2.3.1 Individperspektivet**

Individperspektivet har lenge vært en dominerende oppfatning i norsk skole. Det ble etter hvert med rette kritisert for å bygge på en for smal normalitetsoppfatning, som ofte har konsentrert seg om feil og mangler ved eleven og problemer eleven måtte ha. Med en slik forståelse er det lett for at atferdsproblemene individualiseres og at sosiale og kulturelle forhold uteblir (Nordahl mfl.2011). Men det er ingen grunn til å forkaste dette perspektivet. Man må i stedet sette til side ensidigheten og heller vektlegge et dimensjonalt perspektiv i forhold til utfordrende atferd. Eleven kan ha vansker som er knyttet til individuelle faktorer, slik som genetiske og biologiske disposisjoner, som det må tas hensyn til. Men disse bør settes inn i en større sammenheng (systemperspektivet). I tråd med dette skriver Nordahl (2011) at for eksempel medisiner, som vil være individrettet, ser ut til å ha størst effekt i kombinasjon med et trygt og forutsigbart læringsmiljø. Videre påpeker påpekes det sterkt at privatisering av atferd bør unngås (Nordahl mfl. 2011). I det ligger det at aggresjon oppstår sjelden eller aldri i et vakuum, den må sees og forstås i den sammenhengen og konteksten den oppstår i.

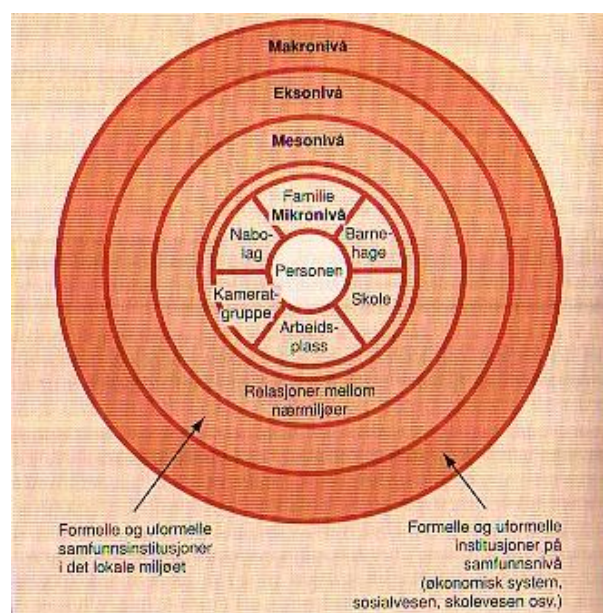


Aktørperspektivet tar et litt lengre steg inn i en mer systemrettet forståelse da det legges vekt på at eleven er en handlende og fortolkende aktør i sitt eget liv. Elevens handlinger, ut fra et aktørperspektiv, blir sett på som et middel til å nå et mål. Dermed er konteksten tatt i betraktning (Nordahl mfl. 2011). Her vil elevens virkelighetsoppfatning få en sentral rolle, da denne ligger til grunn for de ønsker, verdier eller mål eleven har, og man vil velge en handling som kan realisere ønsket, verdien eller målet. En forståelse av elevens oppfatninger og handlinger (aktørperspektivet) vil være svært viktig i skolen fordi det har konsekvenser for hans eller hennes læring og atferd. «*En forståelse av individet som aktør vil ofte bidra til en bedre relasjon mellom barnet og voksne.*» (Nordahl mfl. 2011:6). Forståelsen for viktigheten av relasjoner i arbeidet med de aggressive elevene vil bli gått grundigere inn på i kapittel 2.4.

### **2.3.2 Systemperspektivet**

Systemperspektivet er sett på som avgjørende for å kunne gi en forståelse for hva atferdsproblematikk er, og hvordan denne atferden kan og bør møtes. Og dermed også avgjørende for en lærer i barneskolen som søker å lykkes i arbeidet med aggressive elever. Med en sosial systemteoretisk forståelse er det et viktig aspekt at et problem, for eksempel et atferdsproblem, ikke kan løsrives fra den sammenhengen det oppstår i. Enda et fellestrekk i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Fandrem mfl. 2013). Det er mønstrene og strukturen i de sosiale systemene som eleven deltar i, som kan påvirke atferden de viser, også den utfordrende atferden (Nordahl mfl. 2011). Innen skolen kan atferdsproblemer forklares av systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer, og de verdier og forventninger som finnes i omgivelsene (Sørli og Nordahl 1998). En slik forståelse taler for at det blir viktig å arbeide med å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene for å forebygge og korrigere atferdsproblematikk. Den samme forståelsen viser også H. Fandrem (2013) da hun skriver at «*Å se individsaker i et systemperspektiv handler altså om å se på kontekstens betydning når et barn er i vansker.*» (Fandrem mfl. 2013:27). Bandura (1973) mener ut fra sin forskning at man kan forutse aggressive uttrykk med mye større presisjon om man tar hensyn til den sosiale konteksten eleven inngår i. Dette gjøres ved å se på elevens sosiale rolle og andre holdepunkter som indikerer potensielle konsekvenser av aggressive handlinger. Men samtidig må man se på elevens indre motiv og behov (individperspektivet) (Johannessen 1997). Aggressivitet skal kunne sees som et samspill mellom atferden, kognitive overveielser og miljøbetingelser. Atferden former delvis omgivelsene, som igjen påvirker atferden.

Samspeilet mellom individet og omgivelsene kommer klarest til uttrykk innen den sosialøkologiske modellen. Urie Bronfenbrenner (1979) er kanskje den som har understreket mest av alle at elevens utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der en tar oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykiske utviklingen i betraktning samtidig. Her tas det i stor grad hensyn til miljøaspektet i atferdsproblematikken. Eleven hører aldri til i bare ett miljø, men i mange ulike miljøer samtidig; hjemmet, familien, skolen, venner, fritid, naboer osv. (Imsen 2005). For å visualisere det økologiske perspektivet presenterte Bronfenbrenner en sosialøkologisk modell av oppdragelsesmiljøet for hvordan ulike miljøer i elevens liv kan påvirke hverandre, og hvordan disse nivåene kan påvirke elevens utvikling.



Figur 3: Bronfenbrenners sosialøkologiske modell (Imsen 2005:58).

Eleven befinner seg innerst i midten på modellen. På det innerste analysenivået ligger mikrosystemet. Her dreier det seg om elevens nærmiljø og det miljøet han eller hun har direkte kontakt med og ofte nære relasjoner til. Dette er miljøer som f.eks. familie, barnehagen, skole, venner og naboer (Imsen 2005). Det neste nivået i modellen er mesosystemet, og her studeres sammenhengen mellom mikrosystemene. Hvis en elev eksempelvis har dårlige opplevelser fra hjemmemiljøet, vil det i de aller fleste tilfeller ha påvirkning på hvordan eleven har det eller opptrer i skolen. Det hevdes at en forutsetning for at eleven skal utvikle seg, er at interaksjonen mellom elev og miljø er regelmessig, og at det hele foregår over en viss tid (Aasen mfl. 2004). Aasen (2004) sier at hverken foreldrenes

oppdragelse eller den faglige sosiale læringen i skolen kan skje i form av skippertak, men derimot av regelmessig aktivitet over tid og bære preg av en stadig stigende vanskegrad.

Etter mesosystemet kommer eksosystemet, hvor strukturer som ikke berører eleven direkte inngår. Hvis for eksempel mor har det travelt på jobben, vil dette kunne resultere i at hun føler seg utslitt når hun kommer hjem. Det kan gå utover hennes evne til å gi eleven den oppmerksomhet, varme eller støtte han eller hun trenger. Dette vil kunne gi ringvirkninger, og i verste fall gi alvorlige konsekvenser for eleven på flere arenaer (Imsen 2005). Det siste og ytterste nivået er makrosystemet. Her dreier det seg om kulturelle og subkulturelle mønstre som påvirker barnet i utvikling. Det innebærer tradisjoner, politikk, normer og sosial organisering. Skolene har blant annet en rammeplan de er pålagt å forholde seg til. Denne rammeplanen vil påvirke hvordan ledelsen og pedagogene arbeider både på system og individnivå i skolen (Imsen 2005).

En slik modell formidler at man i arbeid med elever må ta mange forhold i betraktning samtidig, og at man ikke må gå for noen forenklete forklaringer om en elevs situasjon på bakgrunn av enkeltstående opplysninger. For lærere blir det viktig å ha et helhetlig og komplekst perspektiv når man skal bidra til å skape motivasjon og trivsel, som inngår i et godt skole- og oppvekstmiljø for elevene. Med helhet menes her å ta hensyn til både eleven som person og familieforhold, nærmiljø, fritid og samspillet mellom disse sosiale systemene. Modellen er med på å synliggjøre kompleksiteten av det å håndtere og forstå aggressiv atferd. Alle de sosiale systemene eleven befinner seg i vil være med på å påvirke elevens tilværelse (Aasen mfl. 2004).

### **2.3.3 Felles forståelse**

Slik det går frem ovenfor, handler systemrettet arbeid først og fremst om å se individualsaker i et videre og bredere perspektiv, men det handler også om det å ha gode strukturer for samarbeidet mellom de ulike systemene. Gode strukturer innebærer at de ulike systemene rundt eleven har utviklet gode rutiner for samarbeidet dem imellom, og at de gjennom dette har utviklet en felles forståelse (Fandrem mfl. 2013). Ut ifra det kan man si at aspektet ved systemrettet arbeid handler om å komme frem til en mest mulig felles forståelse av hva vanskene elevene befinner seg i, består av. Berkowitz hevder at en felles forståelse er selve grunnlaget for videre handling i møte med elever som viser en aggresjonsproblematikk (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012). I likhet med viktigheten av å styrke en felles forståelse

mellom ulike mikronivåer (skole, SFO, PPT, barnevern, helsestasjon, barnehage osv.) så vil en felles forståelse i lærerteamet også være avgjørende (Imsen 2005). Berkowitz hevder at grunnlaget for en felles forståelse i et lærerteam som arbeider med elever som viser aggresjonsproblematikk, er at alle har en så lik begrepsdefinisjon av aggresjon som mulig (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012). Det er en slik felles begrepsdefinisjon som blir liggende til grunn for tiltak og handling i møte med de sinte og aggressive elevene. Et viktig prinsipp for måten å opparbeide en kollegial felles forståelse på, er at læreren vil føle seg tryggere, sikrere og mer konsistent dersom den pedagogiske plattformen rundt eleven bygger på en felles forståelse av anerkjent teori og ikke bare praktiske erfaringer (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012).

## **2.4 Relasjoner**

*«Lærere med gode relasjoner til elevene ser dessuten ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon» (Nordahl 2006:12).*

Slik det går frem i Nordahls (2006) sitat ovenfor er det god grunn til å rette fokuset mot relasjonenes betydning i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd. For lærerens del er det grunn til å se på hva relasjoner er, hva det innebærer, og hvordan gode relasjoner kan utvikles. Samtidig blir det viktig å påpeke at det er voksenpersonen som har ansvaret for etableringen av relasjonene til eleven (Nordahl 2006). Når det gjelder elever med utfordrende atferd, viser det seg at de ofte strever både med relasjonen til jevnaldrende og lærerne, og at de lett vil kunne komme inn i et negativt spor der atferdsvanskene blir forsterket over tid (Drugli 2012). For å oppleve mestring og trivsel i skolen, vil det å ha opparbeidet seg trygghet og gode relasjoner til medelever og voksne, være helt avgjørende.

Men aggresjon alene kan ikke forklare hvorfor noen elever avvises av jevnaldrende (Johannessen 2012). Hvilke aggresjonshandlinger som gir eleven status og hvilke som resulterer i at eleven avvises, er noe som blant annet bestemmes av alder (ibid).

Med relasjoner menes her hva slags innstilling til eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland 2007). I tråd med Nordahl (2006) er det naturlig å tenke at pedagoger flest har et ønske om å danne positive og gode relasjoner med elevene, noe som kanskje ikke alltid er like enkelt. Noen elever, deriblant sinte og aggressive, kan virke forstyrrende inn i klassemiljøet med sin utagerende atferd, og er derfor en ekstra utfordring med tanke på utviklingen av gode relasjoner. Men det er all grunn til å jobbe

iherdig for å opprette disse relasjonene, da forskning viser at elever som har et godt forhold til læreren, trives bedre i skolen. Elever blir også motivert og inspirert av pedagoger som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem (Sørli og Nordahl 1998). For lærerens del vil evnen til å knytte gode relasjoner til elevene, være avgjørende for i hvilken grad vedkommende lykkes i sin yrkesutøvelse, og dermed også betydning for i hvilken grad målene for norsk skole realiseres (Nordahl 2006).

Relasjon er noe som bygger på og utvikles i interaksjon med andre mennesker (Nordahl 2006). For å danne gode relasjoner til elevene handler mye om det å kunne være et medmenneske, kommunisere og samhandle med elevene. Å fremme positive relasjoner krever at man som lærer tar ansvar og ser på eleven som et individ og aktør i eget liv. Det å kunne se på elevens handlinger som et uttrykk for å skape mening i egen tilværelse er avgjørende, da all atferd som utføres av eleven i hans eller hennes øyne har en mening eller hensikt. Videre blir det å tørre å bry seg og vise omsorg og respekt viktige momenter i jakten på de gode relasjonene (Overland 2007). Man må som lærer tørre å imøtekomme elevens interesser, evner og behov for å danne gode relasjoner. Teoretisk sett høres relasjonsskaping tilsynelatende enkelt ut. I skolen kommer det imidlertid en rekke uventede utfordringer hvor det stilles krav til både erfaring og kompetanse fra lærerens side.

Det vil ikke her bli gått i detalj på hvordan man kan gå frem for å lykkes i arbeidet med å danne gode relasjoner. Det finnes det heller ingen god oppskrift på. Hva som bør gjøres, vil helt klart være avhengig av situasjonen og av hver enkelt elev. Det lar seg allikevel gjøre å beskrive noen sentrale trekk og prinsipper som kjennetegner dette arbeidet. Når man skal se på hva som er viktig i arbeidet med å danne gode relasjoner, blir begrepet tillit ofte sett på som et avgjørende element (Nordahl 2006). Det vil blant annet innebære elementer som troverdighet, forutsigbarhet, gjensidighet og det å oppleve å bli imøtekommet. Et velkjent prinsipp som er viktig i alle sammenhenger i skolen er lærerens oppgave om å se den enkelte elev (ibid). Det å oppleve å bli forstått, satt pris på og ivaretatt er viktige behov hos eleven som må dekkes for at gode relasjoner skal kunne opprettes. Å verdsette det eleven driver med, både faglig, sosialt og på fritiden gir eleven en indikasjon på at pedagogen bryr seg. Gode kommunikasjonsferdigheter, eller slik Nordahl (2006) ville ha sagt det; «(...) å være i posisjon til elven» (Nordahl 2006:121), handler om å gjøre seg tilgjengelig for eleven slik at du kan være en kommunikasjonspartner og veileder. Et annet viktig element i relasjonsskapingen er anerkjennelse. Anerkjennelse handler om ros, støtte, oppmuntring og

positive tilbakemeldinger fra andre mennesker, og er helt klart viktige behov som må tilfredsstilles for at relasjoner skal kunne etableres (Nordahl 2006).

## 2.5 Mestring og trivsel

Mestring og trivsel er sentrale aspekter man bør ha god kjennskap til når man skal legge til rette for barn og unges lærings- og oppvekstmiljø i skolen. Begrepet mestring vil stå helt sentralt når det gjelder å forstå elevers aggressive atferd. «*Mestring dreier seg i stor grad om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten (...)*» (Vifladd og Hopen 2004:61). Mestring fremstår gjennom denne definisjonen som et svar på hvordan man som menneske møter problemer, stress og utfordringer i hverdagen (ibid). Germundsen (2008) spesifiserer sin definisjon i noe større grad og sier at mestring er en prosess som skaper egenverd og motstandskraft (jmf. Gjørum, Grønholt og Sommerchild 1998), og mener med det at mestring vil finne sted i mange ulike situasjoner. Mestring er ikke bare for vinnere og enere i skolen, det er i stedet elevenes mestring av sin hverdag som skal være i fokus (ibid). Mestring vil på den måten være å kunne reise seg etter nederlag. For at eleven skal oppleve seg selv som et mestrende individ i skolen, må man som lærer være bevisst på at det ikke er nok å være god på ett område. En må nemlig oppleve egenverd og motstandskraft på flere områder for å være det Germundsen (2008) omtaler som et mestrende individ. Mestringens metode er å styrke elevens gode sider (ibid), noe som fremstår som et sentralt prinsipp, da det viser seg at det alt for ofte rettes oppmerksomhet mot det de aggressive elevene gjør feil framfor deres ressurser (Nordahl mfl. 2011).

Begrepet trivsel lar seg vanskelig definere da hver enkelt elev har individuelle behov for hva som må til for at de skal oppleve å trives i skolehverdagen. Men det er mye som taler for at en opplevelse av å mestre, vil fremme trivsel hos eleven. Elevens trivsel fremstår som et viktig mål i seg selv, og alle elever i norsk skole har en individuell rett til et tilrettelagt miljø som fremmer trivsel. Utdanningsdirektoratet fremhever dette gjennom opplæringsloven:

§ 9a-1. Generelle krav:

«*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.*» (A: lovdata.no)

Forskning viser at det er positive sammenhenger mellom god trivsel, helse og læring (C: udir.no). Lærernes arbeid med å tilrettelegge for et godt og inkluderende læringsmiljø hvor eleven trives, vil være positivt for elevens sosiale og personlige utvikling. Samtidig vil det fremme gode undervisningsforhold og faglig læring, noe som vil være svært positivt for elever som viser en aggressiv atferd.

Til nå har det blant annet innen spesialpedagogikken vært en tendens til at det er lagt større vekt på forståelsen av avvik, sykdom og problemer framfor å forstå hva det er som gjør at noen mestrer vanskelige situasjoner bedre enn andre. Thomas Nordahl (2011) fremhever i sin bok, *Atferdsproblemer blant barn og unge*, Bøs (2000) betegnelse ressursmodellen, som poengterer at det nettopp er viktig å videreutvikle det individet kan og hva han eller hun disponerer av åpne og skjulte ressurser. Fokuset vendes da mot det eleven mestrer framfor det man mislykkes med. Dette vil helt klart være hensiktsmessig ved tanke på å fremme mestring og trivsel blant elevene i skolen, og kanskje spesielt for elever som viser atferdsvansker, siden disse elevene ofte er usikre og misfornøyde med seg selv (Holland 2013, Slåttøy 2009). De har vanligvis et dårlig selvbilde og en bagasje av utallige nederlag både i fag og sosialt. Det siste eleven trenger er flere nederlag.

Mestring kan i seg selv være en forløper til aggressiv atferd. Alle utvikler vi et repertoar av ulike mestringsstrategier for å håndtere hverdagslige hendelser og utfordringer. I frykt for å dumme seg ut eller ikke mestre den utfordringen man står overfor, kan eleven velge en handling med det formål å skjule og å dekke over dette (Overland 2007). Dette er en form for mestringsstrategi eleven bruker for å redde sitt eget omdømme, men ofte med en atferd som for lærerens del blir sett på og tolket som utfordrende og som en vanske. Å reagere med sinne eller aggressiv atferd i slike situasjoner, vil rette fokuset i større grad mot atferden framfor oppgaven som skulle løses, og eleven har dermed oppnådd sitt mål om ikke å avsløre sine eventuelle faglige svakheter (ibid). Overland (2007) omtaler denne formen for atferd som *unngåelsesatferd* (205). Det å legge til rette for mestring i skolehverdagen vil på den måten være en forebyggende faktor. Eleven slipper å utøve sinne eller aggresjon for å dekke over sin redsel for å mislykkes. Det å legge til rette for mestring vil kunne bidra til å dempe utfordrende atferden i skolen generelt og dermed øke sannsynligheten for at eleven trives på skolen.

## 2.6 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som kan være vanskelig å definere og tillegge et innhold.

Dette fordi det både er situasjonsavhengig og personavhengig. Sosial kompetanse er et begrep som innebærer en spesiell side ved en persons kompetanse. Begrepet defineres som personlige ferdigheter og anlegg som gjør det mulig å lykkes på det sosiale området. Det forutsetter samtidig at de sosiale ferdighetene blir benyttet i samhandlingsprosesser som er tilpasset det sosiale miljøet en ønsker å lykkes i (Nordahl mfl. 2011). Dette er i tråd med Nordahls (2005) definisjon som her vil bli vektlagt:

*«Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes.»* (jf. Overland 2007:207).

Mer presist, når man ser på sosial kompetanse blant elever i skolen, kan man si at sosial kompetanse handler om elevers ferdigheter i kontakt og samhandling med andre. Dette omtales også som relasjonsferdigheter.

Utdanningsdirektoratet (2009) knytter inn flere viktige elementer til begrepet som er verdt å merke seg, da sosial kompetanse her blir sett på som:

- en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering.
- en ressurs for å mestre stress og problemer.
- en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd

I tråd med utdanningsdirektoratet understreker Overland (2007) at sosial kompetanse kan betraktes som en beskyttende faktor mot utvikling av utfordrende atferd. Sosial kompetanse er et område som kan være sentralt for å trives på skolen (Endrerud 2003). Elever flest lærer seg sosiale ferdigheter gjennom omgivelser og oppvekstmiljøet, men dessverre gjelder ikke dette for alle. Forskning viser at aggressive elever ofte har vansker i samhandlingssituasjoner med jevnaldrende, dette mye på grunn av deres mangel på sosial kompetanse.

Utdanningsdirektoratet (2009) hevder at sosiale ferdigheter og sosial kompetanse kan læres på lik linje som annen kunnskap. Dersom man fokuserer på konkrete sosiale ferdigheter der man avgrensner oppgavene, kan det gi elevene klare og konkrete mål å jobbe mot. Har man konkrete mål om hva som forventes av elevene, kan det bidra til at de forstår hvilken type atferd som er passende i ulike situasjoner.



Det er vanlig å dele sosial kompetanse inn i fem underliggende dimensjoner eller sosiale ferdighetsområder; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet (Nordahl mfl. 2011:198). Disse dimensjonene, sammen med en vurdering av hva som passer å gjøre i de ulike situasjonene, vil være avgjørende for kvaliteten på en persons sosiale kompetanse. Sosial kompetanse innebærer alltid overveielser knyttet til selvrealisering og tilpasning. Samtidig vil kognitive overveielser og valg av atferd ut fra situasjonen være en vesentlig del av denne typen kompetanse (Overland 2007).

Forholdet mellom utfordrende atferd og sosial kompetanse er signifikant, men denne sammenhengen er ikke entydig. Elever av begge kjønn som viser et aggressivt atferdsmønster, er ifølge Sørli og Ogden (2004) påvist å ha signifikant dårligere selvkontroll- og samarbeidsferdigheter enn sine medelever. Når det gjelder positiv selvhevdelse kommer de imidlertid på ingen måte dårligere ut (Nordahl mfl. 2011). Terje Ogden (2009) mener at utviklingen av sosial kompetanse, i form av læring og praktisering av sosiale ferdigheter, blant annet kan hemmes av aggressiv og opposisjonell atferd. Videre vil god sosial kompetanse være forebyggende for aggressiv atferd gjennom å peke på positive handlingsalternativer (Ogden 2009).

Kort oppsummert handler sosial kompetanse om å ha tilstrekkelig kompetanse og samtidig fleksibilitet nok til å sette egne grenser og gjøre selvstendige valg. Elever flest, og særlig de som viser en utfordrende og aggressiv atferd, trenger imidlertid veiledning og hjelp når det handler om å lære seg nye oppgaver her i livet. Dette gjelder også når elever skal utvikle sin sosiale kompetanse i ønsket retning. En lærer må gi eleven hjelp og støtte på hans eller hennes vakkende vei mot å gjennomfører sosiale og faglige utfordringer på egen hånd. Dette kan sees i lys av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone (Imsen 2005). Eleven blir rustet til å utføre oppgaver alene først etter å ha arbeidet med den innen sin proksimale utviklingszone med læreren som medierende hjelper (ibid).

## **2.7 Tiltak**

Når det gjelder tiltak rettet mot det å endre elevens atferd, nærmere bestemt aggressivitet og sinne, lar det seg ikke her gjøre å presentere en fullstendig oversikt over mulige tiltak.

Elevene er dynamiske og situasjonene er ulike, så lærerens ressurser, kunnskaper, erfaringer, ferdigheter og fornuft vil være det som avgjør hvilke tiltak som er mulige. Det vil uansett

være nyttig å se på en rekke mulige og hensiktsmessige forslag til løsninger. En rekke tiltak går også frem av de foregående delkapitlene ovenfor.

Rapport (2000) og Andreassen (2003) poengterer sterkt nødvendigheten av å ikke la tiltakene kun gjelde kontroll- og disiplintiltak (jmf. Nordahl mfl.2011). Ensidig bruk av straffetiltak og tvang fremmer ikke ønsket atferdsendring, men det vil tvert imot bidra til økt negativ utvikling (ibid). Målet med straff er som oftest at eleven skal oppleve en redsel for å måtte gjennomføre straffen. Dette har i mange tilfeller vist seg å føre til at flere reagerer med aggresjon (Imsen 2005). Elever med utfordrende atferdsproblematikk i form av sinne og aggresjon, har ofte mangelfulle ferdigheter i selvkontroll (Nordahl mfl. 2011). Selvkontroll går inn som en del av elevens sosiale kompetanse, et ledd som er viktig å oppøve for å løse hverdagslige utfordringer og problemer i skolehverdagen (ibid.). Ogden (2009) beskriver selvkontroll som viljestyring av når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Trening av elevens selvkontroll vil derfor være et nyttig og forebyggende tiltak, hvor målet er å lære eleven de ferdigheter han eller hun trenger for å mestre følelser som hindrer dem i å løse utfordringer på en gunstig måte (Nordahl mfl. 2011). En følelse av sinne kan føre til aggressive handlinger dersom eleven er uvitende om hvordan å styre sitt eget sinne. Det kan føre til at små problemer blir store, noe som vil gi negative konsekvenser både for eleven, medelever og lærerne i skolen. Mangel på kunnskap og ferdigheter i forhold til hvordan konflikter kan løses på andre måter enn aggresjon, er noe mange av disse elevene har til felles. Det å lære elevene hensiktsmessig problemløsning vil derfor være et tiltak for å gi eleven strategier som trengs for å løse konflikter på en konstruktiv måte. Her inngår egenskaper som å lytte, diskutere, komme med kompromiss og å evaluere. *«Å trene og lære opp barn i effektiv bruk av problemløsningsferdigheter er positivt for alle, men er spesielt viktig for barn som har problemer med å etablere vennskap, som er impulsive og aggressive.»* (Nordahl 2011:258). Til tross for dette viser imidlertid undersøkelser og analyser at oppøving av problemløsningsmetoder, selvkontroll og sosial kompetanse gitt alene vil representere et for snevert tiltak til å ha noe særlig effekt (Nordahl mfl. 2011). En kombinasjon av systematisk atferdskorrigerende og sosial kompetanseutvikling har vist seg å ha stor effekt med tanke på reduksjon av sinne og aggresjon blant elever (Overland 2007).

Elever som viser tendenser til aggressiv atferd i skolen, trenger hjelp til å endre sitt atferdsmønster. Tremblay (2005) hevder at barn er født aggressive, men at det er et fenomen som kan og må avlæres. Hvis dette ikke skjer, står eleven i fare for å videreutvikle sin aggressivitet. Å endre atferdsmønstret vil sannsynligvis bli mer krevende desto eldre barnet

blir. Det vil da kreve mer omfattende tiltak fra skolens og lærerens, og ikke mins hjemmet. Dette viser blant annet viktigheten av tidlig innsats, dersom en ser at et barn er i faresonen for en uheldig utvikling av atferdsmønsteret. I disse situasjonene blir det viktig at de som jobber i skolen fremstår som positive rollemodeller, nettopp fordi aggresjon kan tilegnes ved observasjon og deltakende observasjon (Bjørkly 2001, Nordahl 2011). Bandura (1973) mener at det er de sosiale reksjonene på aggressiviteten som nettopp bevarer og opprettholder denne atferden (jmf. Johannessen 1997). Altså hvordan individene rundt eleven imøtekommer og reagerer på den aggressive atferden. Hvis aggressivitet er noe som gir eleven betydelige fordeler eller positive konsekvenser, kan aggressive handlinger lønne seg selv om personen som utøver den ikke er sint eller emosjonelt berørt (ibid). Det kan forstås ut i fra at miljøet elevene kommer inn i er med på å opprettholde den aggressive atferden. Omgivelsene opparbeider seg forventninger til at eleven reagerer med aggresjon i ulike sammenhenger, miljøet vil også virke opprettholdende hvis atferden som utføres resulterer i noe som er ønskelig.

Ignorering er ofte en svært hensiktsmessig metode for å begrense uønsket atferd (Holland 2013). Den har gjennom forskning vist seg å være mye mer effektiv enn verbale irettesettelser, da det ofte blir sett på som kjefting fra lærerens side. Det kan bidra til at konflikter med sinte elever eskalerer (ibid). Læreren må vurdere hvilke kamper som skal tas, og hvem som skal ignoreres. For at slike vurderinger skal få et vellykket utfall, bør læreren kjenne til eleven og ha knyttet relasjoner til han eller henne. Så snart eleven viser en bedre oppførsel, vil det være hensiktsmessig å gi positiv oppmerksomhet, og slik blir eleven avledet over i en positiv utvikling. «*Bevisst bruk av ros og oppmerksomhet er viktig i dette arbeidet, fordi ros styrker varmen og båndene mellom barn og voksne.*» (Holland 2013:95). Det er all grunn til å tro at ros er en viktig faktor for å utvikle et godt selvbilde og ikke minst for å utvikle evnen til å rose andre. Elever med atferdsvansker trenger mer ros og mer bevisst bruk av ros (Holland 2013).

Coie & Dodge (1998) fant at aggresjon er en av de største forutsigbare tegnene for det å bli avvist fra jevnaldrende, faglige vansker, skoleslutting, og andre fremtidige vansker. Utestenging fra samhandling med jevnaldrende vil kunne begrense muligheten eleven har til å tilegne seg positiv atferd gjennom observasjon. Det å ikke bli inkludert med jevnaldrende kan også være en opprettholdende faktor som utløser frustrasjon og sinne hos elever. Negative reaksjoner fra jevnaldrende kan bidra til å vedlikeholde utagerende atferd (Ogden 2009). Arbeid med relasjons- og kommunikasjonskompetanse vil være av stor betydning for elever

som viser, eller som ligger i faresonen, for å vise sinne og aggressiv atferd (Coie & Dodge 1998).

Svein Øverland (2010) peker på noen viktige, oppsummerende punkter ved håndtering av aggressiv atferd; «*I behandling bør en ha mye mer fokus på beskyttende faktorer. Mer fokus på styrking på alternativ atferd. Mer fokus på kartlegging og involvering av miljøet*» (Øverland 2010:7). Fagpersoner som i enda større grad tar stilling til systemperspektivet i sin tenkning om tiltak vedrørende aggressive elever, er Moynahan, Strømsgren og Gundersen (2005). De mener at utfordrende atferd kan endres ved å ta hensyn til familien (oppdragelsesmønster), nettverk (jevnalderrelasjoner, prososial atferd), holdninger (tankemønster), bakgrunns påvirkninger (rus, søvn), samt ved at elevens sinnekontrollering og sosiale ferdigheter økes (Moynahan mfl. 2005:80). På lik linje med mange andre forskere nevnes det her en rekke sosiale systemer som det må arbeides med for å opprette en varig endring i elevens atferd.

## **2.8 Skole – hjem samarbeid**

Studier viser at manglende eller konfliktfylt samarbeid mellom skolen og hjemmet kan sees på som en opprettholdende faktor i forhold til utfordrende atferd (Nordahl 2011). Det vil si at manglende samarbeid på ulike måter kan føre til at utfordrende atferd i skolen vedvarer og i noen tilfeller eskalerer. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet om oppdragelsen av de aggressive elevene er avgjørende for at disse elevene skal kunne endre sin atferd i positiv retning. Det er av den grunn viktig for elevens opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen, at skolen og hjemmet har opparbeidet god kommunikasjon seg imellom. Det store flertallet av foreldre fremstår som svært viktige støttespillere i forhold til sitt barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barnet i hverdagen (ibid). Men samarbeidet vil kunne by på en rekke utfordringer, særlig i forhold til de av elevene som viser utfordrende atferd. Irritasjon og oppgitthet over elevens negative atferd i skolehverdagen kan lett føre til at læreren blir negativ overfor foreldrene, men det er da viktig å huske på at:

*«Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet».* (A:Læreplanverket for kunnskapsløfte LK06:5).

De som jobber i skolen må bli seg bevisst denne rollen, slik at det blir læreren som tar ansvar når det skal legges til rette for en felles problemløsning til barnets beste, til tross for at situasjonen kan virke krevende og uendelig (Nordahl 2011). Et godt samarbeid lar seg ikke

gjøre uten gjensidig respekt og en tosidig informasjonsutveksling. Slåttøy (2002) påpeker en jevnbyrdighet mellom skolen og hjemmet med å betrakte lærere og foreldre som grunnsteinene i oppfostringen av barn og unge (175). De skal sammen utvikle den pedagogiske praksisen, samt sette standarder for barnas og unges aktivitet og atferd (Slåttøy 2002). Som lærer må man vise hjemmet en positiv holdning, og behandle de som en likeverdig ressurs i arbeide med sitt barns utvikling. Når det gjelder jevnalderrelasjoner, vil elever som viser aggressiv atferd ofte ha en manglende sosial kompetanse som ofte fører til avvísninger fra jevnaldrende (jmf. Ogden 2009). Positive foreldrepåvirkninger vil ifølge Ogden (2009) være med på å begrense og redusere innflytelse fra avvíkende venner (223).

Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet krever en kontinuerlig prosess hvor det til stadighet utveksles informasjon mellom aktørene. Det vil imidlertid være en rekke momenter å ta stilling til for å skape et konfliktfritt samarbeid. En utfordring kan for eksempel være å vite hvor de enkelte aktørenes ansvar begynner og slutter i forhold til elever som viser utfordrende atferd (Slåttøy 2009). Alle foreldre har sterke følelser til barnet, og når eleven opplever å mislykkes med skolegangen, blir det et veldig sår tema. Det vil ofte kunne føre til at foreldrene går i en forsvarsposisjon. Det er ingen enkel oppgave å være foreldre til elever som viser en utfordrende atferd. En slik erkjennelse bør være til stede hos læreren. Hvis ikke vil det lett kunne danne seg uheldige oppfatninger om at disse foreldrene er lite samarbeidsvillige (ibid). Slike oppfatninger vil redusere muligheten for både å forebygge og redusere den aggressive atferden. En annen vanlig grunn til at samarbeid mellom hjem og skole kan bli vanskelig, er at det lett blir for mye fokus på det negative ved elever som viser en forstyrrede atferd, slik som aggresjon og sinne (Drugli 2012). Man «glemmer» gjerne å rette oppmerksomheten mot positive forhold ved eleven. Dette vil kunne føre til at samarbeidet oppleves som tungt og energikrevende både for lærer og foreldre, og samarbeidsforholdet blir over tid stadig mer fastlåst og vanskelig.

### **3.0 Metode**

I dette kapittelet presenteres metoden som ble brukt under forskningsarbeidet. Teori i tilknytning til forskningsmetoden vil knyttes opp mot beskrivelser av min egen studie. En slik redegjørelse vil være et viktig ledd med tanke på å gi andre innsyn i gjennomføringen av forskningsprosessen. Å tydeliggjøre egen forskerrolle og posisjon er avgjørende for å ivareta kravene om intersubjektivitet. På den måten får leserne en mulighet til å vurdere kritisk i hvor stor grad slike forhold kan ha påvirket resultatene (Dalen 2011).

### 3.1 Valg av metode

Forskningsmetode er en fremgangsmåte som blir brukt for å besvare eller belyse de spørsmål forskeren stiller, samt en metode for innhenting av kunnskap (Kleven mfl. 2011). Valg av metode er avgjørende for resultatet når man skal gjennomføre systematiske undersøkelser. Det er det aktuelle forskningsprosjektets mål og problemstilling som studeres som i all hovedsak avgjør valg av metode. Samtidig vil også forskerens kompetanse og ressursituasjon ha stor innvirkning (Moen og Karlsdottir 2011). Første steg i en forskningsprosess vil derfor være å presentere temaet for oppgaven, og finne ut hvordan studien tar sikte på å besvare oppgaven (Kvale 1997). Hovedproblemstillingen som ligger til grunn i denne masteroppgaven er:

*«Hva kan en lærer i barneskolen gjøre for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen?»*

Problemstillingen er igjen basert på en undring, en erfaring eller et teoretisk utgangspunkt fra forskerens side, som han eller hun ønsker å besvare (Kleven 2011). Her er det nettopp mine erfaringer som lærer i barneskolen som har gitt meg et ønske om å se nærmere på den foreliggende problemstillingen. Ofte er det hensiktsmessig å benytte flere ulike forskningsmetoder for å få best mulig svar på oppgaven. Det kan for eksempel være nyttig å kombinere intervju og observasjon. Disse metodene vil kunne utfylle hverandre godt, og kan bidra til at innsamlede data blir valide i enda større grad enn dersom metodene benyttes hver for seg.

Hovedsakelig kan man si at det skilles mellom to hovedtyper forskningsmetoder; *kvalitativ* og *kvantitativ*. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (Postholm 2011). Metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv. Postholm (2010) skriver at kvalitativ forskning handler om å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon. Det dreier seg om å forstå deltakernes perspektiv, det emiske perspektivet (Postholm 2011). Forskeren må innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen, og fremstår med det som det mest sentrale forskningsinstrumentet, noe det kvalitative forskningsfeltet kjennetegnes av (Kleven mfl. 2011).

I en kvantitativ forskningsmetode forholder man seg til kvantifiserbare størrelser som systematiseres ved hjelp av ulike former for statistisk metode. Tall og statistikk er imidlertid ikke selvforklarende, derfor inngår fortolkning som et sentralt element også i kvantitativ forskning. Kvantitative forskere holder en viss distanse til forskningsfeltet og oppnår en form for overflatekunnskap (Kleven mfl. 2011). Når det gjelder kvantitet, handler det om mengden av karakterer eller egenskapene. Selve formålet med kvantitativ forskning er å fastslå denne mengden. I den senere tiden er det blitt mer og mer vanlig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i en og samme undersøkelse. Dette omtales som «mixed methods» (ibid).

Målet med denne undersøkelsen er å belyse og beskrive informantenes subjektive opplevelse og forståelse i deres arbeid med elever som viser aggresjons- og sinneproblematikk. Her er det dybdeinformasjonen som er av interesse. Med et slikt utgangspunkt egner det kvalitative forskningsintervjuet seg best som metode i denne studien. Dette er en metode som er hensiktsmessig når forskeren vil gå i dybden av det han/hun vil ha svar på i sin forskningsprosess (Bjyrkjedal- Sørby og Roland 2012). Begrepet aggresjon er normativt, og en kvalitativ tilnærming egner seg også godt av den grunn. På grunn av oppgavens krav til omfang og de tidsmessige rammene som er satt for prosjektet, ble observasjon som supplerings- og kvalitetssikringsmetode tilsidesatt. Dette til tross for at en kombinasjon av intervju og observasjon er godt omtalt som en nyttig kombinasjon ved kvalitativ forskning.

### **3.2 Kvalitativ metode og intervju**

Innen kvalitativ metode er det flere tilnærminger. Blant annet kan fenomenologiske, hermeneutiske, etnografiske og kasusstudier forekomme (Moen og Karlsdottir 2011). Uansett tilnærming kjennetegnes kvalitative studier ved at man tar for seg et lite, ensartet og geografisk begrenset felt for så å gå i dybden på det (ibid). Forskeren har en sterk nærhet til forskningsfeltet hvor han eller hun tilbringer mye tid. En av de mest sentrale momentene ved denne metoden er at det først og fremst er informantenes stemme som skal frem. Forskeren har et ønske om å forstå sosiale fenomener slik de oppfattes og forstås av de personene som forskeren henvender seg til i studien. Det er derfor viktig med rike beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger gjennom hele studien (Moen og Karlsdottir 2011). Ved å se på dette forskningsprosjektet i helhet, går det tydelig frem at studien ikke kan kategoriseres innen bare en retning innen kvalitativ forskning. Teorien som ligger som et bakteppe i oppgaven, vil belyse mine funn, og på den måten er elementer fra den

fenomenologiske tilnærmingen inkludert. Min veileder var kontaktperson for å skaffe informanter til studie, og er et typisk element innen en etnografisk tilnærming. I studien formidler to lærere sin kompetanse og erfaringer knyttet til aggressive elever. Datamaterialet er sortert etter innhold og essensen hentes ut gjennom mine egne tolkninger. Dette skal være typisk for kasusstudier (Moen og Karlsdottir 2011).

Ulike forskningsspørsmål fører til ulike typer studier. Vivi Nilssen (2012) skiller mellom nærstudier, tekststudier og intervjustudier (Nilssen 2012). For å finne svar på denne studiens forskningsspørsmål, er det her valgt et intervjustudie. Intervju betyr egentlig «utveksling av synspunkter» og er en interaktiv prosess hvor to personer samtaler om et tema de begge er opptatt av (Kvale og Brinkman 2009)

Ved å benytte forskningsintervju vil man kunne nærme seg individer som bærere av de sosiale mønstrene som forskeren ønsker å kartlegge og forstå. Mønsteret det søkes etter, vil i dette tilfellet være å finne ut av hvilken forståelse, opplevelse og kunnskap deltakerne har i forhold til elever som viser sinne og aggressiv atferd. May Britt Postholm (2011) skriver at det «å intervju mennesker kan bety at man får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter» (Postholm 2011:68). Intervju gir oss som forskere et innblikk i hva som foregår i deltakerens livsverden på en annen måte enn for eksempel ved en observasjon alene. Intervjuformens styrke er at den fanger opp variasjonen i informantenes oppfatninger over tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden (Byrkjedel-Sørby og Roland 2012).

Et intervju kan gjennomføres på flere måter. De deles ofte inn i strukturerte, halvstrukturerte og ustrukturerte intervju (ibid.). Det er det halvstrukturerte (semistrukturerte) intervjuet som er mest brukt, og benyttes også under denne forskningsprosessen. Nærmere bestemt vil jeg foreta et fokusgruppeintervju, bestående av to intervju. Ved intervjuene tas det utgangspunkt i en intervjuguide, hvor det stilles åpne spørsmål.

### **3.2.1 Intervjuguide**

Når det gjelder det halvstrukturerte intervjuet er det viktig for intervjuets utbytte at forskeren på forhånd har laget en liste over tema som skal tas opp i løpet av intervjuet (Postholm og Jacobsen 2013). Intervjuguiden skal ikke fremstå som en ferdig liste over spørsmål som skal stilles, men som en grov skisse å ta utgangspunkt i når intervjuet gjennomføres (Kvale 2001). Mens jeg utarbeidet den grove skissen over tema og spørsmål jobbet jeg hele tiden med ideen



om at informantene skulle stå fritt til å formidle sine tanker, erfaringer og opplevelser på en utdypende måte, uten at jeg skulle begrense dette med smale og fastlagte rammer. Jeg brukte mye *hva-* og *hvordan-* spørsmål, slik at spørsmålene oppfordret til beskrivelser og ikke bare korte ja og nei svar. Flere av spørsmålene går over i hverandre, noe som gir meg muligheten til å hente fram beskrivelser fra ulike vinklinger og dermed utdypende opplysninger.

### **3.2.2 Fokusgruppeintervju**

De aller fleste gruppeintervjuer vil være halvstrukturerte, og vil derfor kalles fokusgrupper (Postholm og Jacobsen 2013). Når målet er å få informasjon om en enkelt elev, er det innlysende at den eneste muligheten vil være å forta et individuelt intervju med den eleven det gjelder. Men når målet derimot er å hente frem en gruppes tanker, meninger og erfaringer, står man som forsker overfor en rekke mulige innsamlingsmetoder (ibid). For å på best mulig måte belyse denne studiens problemstilling, som innebærer å hente ut informantenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer rundt aggressiv atferd, fant jeg fokusgruppeintervju som en hensiktsmessig innsamlingsmetode.

Når man bruker fokusgrupper under innsamlingen av datamaterialet, produserer man empiriske data på gruppenivå om et emne valgt av forskeren (Brinkmann og Tanggaard 2012). Fokusintervju er da en intervjuform hvor det diskuteres innenfor et avgrenset fokus eller tema. Dette er en kvalitativ forskningsmetode hvor en gruppe diskuterer et bestemt tema og forskeren fungerer som ordstyrer. I denne typen intervju vil man få andre data enn i individuelle intervjuer, i og med at informantene utfyller og utfordrer hverandres utsagn og refleksjoner (Carson 2007). Her vil man få muligheten til å belyse hvordan ulike parter opplever samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold som vil berike sluttresultatet. Å diskutere i grupper vil også gi informantene en større følelse av gjensidig utbytte av deltakelsen, noe som blir viktig da de av egen fri vilje har valgt å delta. Fokusgruppeintervju vil være en pådrivende faktor med tanke på å få informantene til å vise engasjement, da en diskusjon ofte fører til at man lett blir revet med. Det er refleksjonene mellom lærerne som vil ta forskeren med på innsiden av informantenes tanker og meninger (Carson 2007). Det fine med fokusgruppeintervju er derfor at man ikke bare får frem enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger, men også hvordan ulike oppfatninger diskuteres og utdypes (ibid). Da synspunkter ble behandlet innen gruppen med lærere måtte informantene begrunne og forklare sine synspunkter. På den måte fikk jeg hentet frem en dypere forståelse av lærernes tanker og meninger.

Underveis i intervjuene tillot jeg forskningsdeltakerne å snakke mest mulig gjennom å stille åpne spørsmål. Gjennom det første intervjuet avbrøt jeg sjelden og stilte få oppfølgingsspørsmål. Dette for å unngå å lede deltakerne for mye inn i de svarene jeg selv ønsket. Fokuset gjennom intervjuene skal legges på lærernes tanker omkring temaene, ikke de svarene man som forsker ønsker (Postholm og Jacobsen 2013). Samtidig noterte jeg ulike undringer og spørsmål jeg ble sittende med underveis, som jeg bygget det neste intervjuet på for å få et enda dypere innblikk. Et fokusgruppeintervju vil på den måten lette min posisjon som fersk forsker. Fokuset kan dermed i større grad rettes mot å observere og notere under selve intervjuet uten å måtte stå for uthaling og spørring for å få gode svar. Men jeg var svært påpasselig på å ta rollen som intervjuets ordstyrer, dette i fare for at samtalen kunne skli ut å ta en annen retning enn det som er hensiktsmessig i forhold til å belyse problemstillingen.

Det vil selvfølgelig foreligge en viss fare for at informantene i et fokusgruppeintervju ikke tørre å komme med sine meninger fullt ut, i frykt for å møte motstand fra andre de andre. Det blir da viktig å sørge for at informantene har gode relasjoner seg imellom, slik at det er rom for alle typer refleksjoner og meninger. En annen mulig svakhet er at gruppeintervju er følsomme for uheldige gruppeprosesser (Postholm og Jacobsen 2013). Enkelte personer kan ta en dominerende og styrende rolle, diskusjoner kan ende i krangel som blir vanskelig for intervjueren å håndtere. Det er nok dette Morgan (1988) tenker på da han skriver at gruppeintervju kan: «*reducere lærerforskerens kontroll på situasjonen*» (jmf. Postholm og Jacobsen 2013). Selv opplevde ikke jeg dette som et problem, da forskningsdeltakerne kjente til hverandre fra før og hadde på forhånd opparbeidet gode relasjoner seg i mellom. Det gjorde at diskusjonen fikk en stor takhøyde uten begrensninger for hvilke meninger og erfaringer som kunne legges frem. Det oppstod en strøm av ytringer som ellers kanskje ikke ville kommet fram. De hadde også en rekke felles erfaringer som ble grundigere diskutert og reflektert rundt. Det gav meg som forsker gode data for videre analyse.

### **3.3 Utvalg og forskningsdeltakere**

Som forsker søker man informasjon om et bestemt fenomen, og for å få den ønskede informasjonen, må man foreta et strategisk utvalg av forskningsdeltakere.

Hvem og antall forskningsinformanter må velges med gode overveielser av eventuelle positive og negative faktorer. Et for stort omfang av deltakere vil gi forskeren en uoverkommelig arbeidsmengde, med tanke på at både intervju og bearbeiding er tidkrevende

prosesser (Dalen 2011: 45). På en annen side må man sitte igjen med et intervjumateriale som er av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. For å på best mulig måte besvare denne studiens problemstilling, som vil innebære å si noe om pedagogens tanker, meninger og opplevelser i møtet med de aggressive og sinte elevene i skolen, vil det innebære å gå i dybden, framfor overflaten, for å finne meningen bak informantenes refleksjoner. Omfanget av deltakere i dette forskningsprosjektet ble av den grunn valgt til å være to pedagoger med sin daglige virksomhet i barneskole. Informasjonen vil uansett ikke være tilstrekkelig til å kunne si noe generelt om læreres opplevelser og refleksjoner med aggressive og sinte elever, men det kan være med på å gi en forståelse av hvordan akkurat disse lærerne opplevde det. Informantene gjennom denne studien er derfor begrenset til å være to lærere fra Levanger kommune som har deltatt på en 2-årig videreutdanning i spesialpedagogikk med fokus på utfordrende atferd.

Det var først og fremst min veileder, som tipset meg om de aktuelle forskningsdeltakerne. Han deltar aktivt med videreutdanningstilbudet og hadde derfor en god relasjon til mange av lærerne som deltok. Gjennom denne 2-årige videreutdanningen har lærerne jevnlig skrevet refleksjonsnotater hvor de har reflektert rundt konkrete erfaringer og opplevelser fra arbeidet de har gjort ute i skolen. Med utgangspunkt i disse refleksjonsnotatene kunne jeg som forsker vite at disse lærerne hadde interesse for elever med utfordrende atferd, samt at de mest sannsynlig hadde interesse for å innhente seg mer kunnskap om dette, siden de allerede hadde valgt å delta på et videreutdanningsstudium. Refleksjonsnotatene gav meg også en mer detaljert pekepinn på hvilke av lærerne som kunne sitte inne med relevant informasjon knyttet til temaet aggresjon og sinne blant elever. Notatene var på den måten til god hjelp for utvelgelse av godt kvalifiserte og egnede informanter. Dermed fant jeg det lite nødvendig å gjennomføre prøveintervju og observasjon for å finne godt egnede informanter, noe som er anbefalt innenfor teori om «egne utvalg» (Dalen 2011). Dette var for meg også en tidsbesparende utvelgelse av informanter, noe som er positivt ved tanke på at en tidsramme på 20 uker er knapp tid.

Ved intervju som datainnsamlingsmetode vil som nevnt relasjonene som oppstår mellom informantene og mellom forskeren og informanten ha stor innvirkning på kvaliteten på de dataene som samles inn (Dalen 2011). For å øke kvaliteten på datamaterialet har jeg gjennom dette prosjektet lagt vekt på å finne to informanter som kjente til hverandre fra før og som satt inne med en rekke felles opplevelser som kunne diskuteres. På den måten ville informantene få en mer avslappet holdning til intervjusituasjonen, og de kunne bruke mer tid og energi på å

besvare de relevante intervju spørsmålene, framfor å knytte kjennskap og trygghet til situasjonen. Dette ville være en vinn-vinn situasjon både for forsker og informanter. I og med at informantene kjente til hverandre fra før, ville også terskelen for at de utvalgte satte av tid til og ønsket å delta i studien.

### **3.4 Kvalitet**

Det stilles store krav til den kvalitative forskeren når det gjelder å ivareta studiens kvalitet. Mye hviler på forskerens evne til å behandle og tolke data. Her vil kvaliteten deles inn i tre termer; reliabilitet, validitet og generalisering.

#### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet i kvalitativ forskning erstattes som oftest med begrepet pålitelighet som en mer hensiktsmessig term (Postholm 2011). Det handler om i hvor stor grad dataene er bekreftbare. Ved å vurdere påliteligheten, må man undersøke det som skjer mellom intervjuer og informant, og det som skjer når intervjuer forholder seg til datamaterialet gjennom analyseredskaper. Her måles hvor godt analysen forsvarer fortolkninger. Dersom et forskningsprosjekt gir et inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, kan vi si at studien har reliabilitet (ibid). For å forsøke å styrke studiens reliabilitet vil det være nødvendig at forskeren redegjør for hvordan empirien har blitt behandlet gjennom prosessen, slik at leseren kan få vurdere om hvorvidt det har blitt gjort på en tillitsfull måte eller ei. For å styrke reliabiliteten i en slik studie som dette, vil det å stille åpne spørsmål framfor ledende spørsmål, være avgjørende. Det kan være noe krevende da vi på forhånd vet hva han eller hun søker og dermed blir gjerne spørsmålene formulert i en retning av det forskeren ønsker å finne. Her handler det om å bli seg bevisst denne fallgruven å ta hensyn til sin egen påvirkningskraft både ved intervjuet, på forskningsdeltakeren og tolkningene som blir gjort gjennom hele forskningsprosessen.

Jeg har foretatt kontinuerlige refleksjoner gjennom de ulike fasene i undersøkelsen, for slik å sikre reliabiliteten i oppgaven. Jeg har foretatt grundige beskrivelser av fremgangsmåte og hva som er gjort gjennom prosessen. På den måten lar jeg leseren selv få mulighet til å reflektere og drøfte og gjøre seg opp en formening om tekstens reliabilitet. I og med at fremgangsmåten er detaljert fremstilt, vil leseren få mulighet til å sammenlikne min studie med liknende studier for en videre vurdering av kvaliteten.

### **3.4.2 Validitet**

Validitet i en kvalitativ undersøkelse handler om metoden undersøker det dens intensjon er ment å undersøke, om studiens sannhet (Postholm 2011). Validiteten som nettopp handler om hvor godt du måler det du vil undersøke, blir sett på som nøkkelen for oppnåelse av meningsfulle resultater. Spørsmålet om validitet berører også innholdet i informantenes utsagn. Innledningsvis har jeg gjort rede for mitt forhold og min posisjon i forhold til masteroppgavens tema. Jeg har forsøkt å synliggjøre mine refleksjoner og erfaringer rundt temaet. Dette var et bevisst valg slik at leserne skulle få en mulighet til å vurdere i hvilken grad min bakgrunn kan ha påvirket tolkningen av datamaterialet. Dalen (2011) hevder at forskeren bør informere om sin bakgrunn i forhold til forskningsprosjektet slik at en kritisk leser kan ta det i betraktning når det gjelder prosjektets validitet (Dalen 2011). Med en bredere tidsramme kunne det i denne oppgaven vært aktuelt å foreta observasjon for å styrke oppgavens validitet. Observasjon ville ha vært aktuelt for å se om intervjuene stemte overens med det informantene utfører i praksis i forhold til blant annet håndtering av sinne og aggresjon, og systemrettet arbeid. Videre forsøkte jeg å sikre validiteten i studien ved å spørre informantene dersom det var usikre på uttalelser. Jeg opplevde at det andre intervjuet var en fin mulighet for å få svar på eventuelle uklarheter.

### **3.4.3 Generalisering**

Generaliserbarhet viser til om hensikten med funnene gjennom forskningen kan være gjeldende for flere enn de som deltok i undersøkelsen. Altså i andre kontekster, situasjoner eller tider, eller også for andre som ikke er direkte involvert (Kvale 2001). Generaliserbarhet erstattes ofte med begrepet overførbarhet. For kvalitative studier generelt og for akkurat denne studien spesielt sees det på som problematisk å gjennomføre en generalisering for å gi studien ekstern gyldighet. Dette blant annet på grunn av tekstens omfang. I første rekke vil antall forskningsdeltakere være for snevert. Allikevel vil studien ha en verdi i forhold til å si noe om de to lærerne som ble intervjuet, og om deres forståelse og håndtering av aggressiv atferd. Den vil også fortelle noe om hvordan man som lærer kan nærme seg de aggressive og sinte elevene for å skape gode læringsbetingelser for disse elevene. Generalisering kan dermed forstås som en begrunnet vurdering av hvilken grad et funn i en studie kan brukes som rettesnor eller inspirasjon for handlinger i framtidige situasjoner (Fandrem mfl. 2013).

Samspillet mellom intervjuere og informant vil variere ut i fra deltagerne. Relasjoner er dynamiske, og det vil derfor kunne komme frem nye perspektiver selv om intervjuguiden er lik. Det er derfor viktig å være bevisst sin egen forskerrolle, man må være oppmerksom på hvordan forskeren og konteksten kan påvirke informantenes svar. Kvale (2001) påpeker at anvendeligheten av resultatene i andre situasjoner i stor grad bestemmes av mottakeren av informasjonen, men det er vår oppgave som forskere å komme med tilstrekkelig og relevant informasjon som mottaker kan kjenne seg igjen i og selv overføre til lignende situasjoner. Troverdigheten i resultatene våre baserer seg på om vi gjennom logisk argumentasjon av likheter og forskjeller i våre data klarer å fremstille sannsynlige kunnskapsforslag. Informantenes refleksjoner og erfaringer er subjektive, og man kan derfor ikke påstå at andre vil ha samme opplevelse. Men en beskrivelse av en lærers refleksjoner og erfaringer kan være med på at andre kjenner seg igjen i de beskrivelsene som kommer frem i teksten.

### **3.5 Etikk og personvern**

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, er det avgjørende og viktig å forholde seg til etiske og juridiske retningslinjer. Forskeren må vende fokuset mot det ansvaret han eller hun har i forhold til deltakerne i prosjektet, og på den måten ta stilling til etiske problemstillinger som gjerne oppstår underveis i prosjektet. Monica Dalen (2011) skriver at «*Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer.*» (Dalen 2011:100). Prosjekter som inneholder sensitive opplysninger er underlagt konsesjonsplikt. Slik som i dette tilfellet, hvor intervju benyttes som forskningsmetode, må jeg ta høyde for en rekke etiske utfordringer. Valg av informanter, intervjusituasjonen og presentasjon av forskningsresultater er høyst aktuelle momenter som gjennom denne forskningsprosessen utfordrer og setter de etiske retningslinjene på prøve. Som forsker er det viktig å huske på at det alltid er forskeren som har det overordnede ansvaret, og som skal sørge for å ivareta forskningsdeltakerne gjennom hele prosessen (Kleven mfl. 2011). Ved å benytte intervju som en del av masteroppgaven, innebærer dette at deltakernes utsagn og beskrivelser vil bli offentliggjort gjennom fremstilling av oppgaven. Ved bruk av intervju vil det være mulig å knytte innholdet til forskningsdeltakerne i studien, og av den grunn vil prosjektet være meldepliktig. Dette prosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD (Norsk Vitenskapelig datatjeneste), (Vedlegg 1).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har skrevet noen forskningsetiske retningslinjer som er en pekepinn på hva forskere bør tenke igjennom før han/hun setter i gang med prosjektet sitt.

*«De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn» (NESH, 2005).*

Her er det i hovedsak tre typer hensyn forskeren må ta; informantenes sterke rett til selvbestemmelse, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og ansvar for å unngå skade.

Ved avklaring av informanter skal det på forhånd sendes ut et skriv om informert samtykke (vedlegg 3). Her skal informantene få innblikk i hva han eller hun skal delta på, og hva en eventuell deltakelse vil innebære for vedkommende (Dalen 2011). Deltakerne skal også informeres om studiens overordnede formål og hvordan resultatene presenteres og formidles. Et informert samtykke innebærer at man som forsker sikrer seg at informantene deltar høyst frivillig, samtidig som det informeres om at de involverte kan trekke seg ut av prosjektet når som helst uten videre begrunnelse og uten negative virkninger (Vedlegg 3). I forkant av min studie ble forskningsdeltakerne godt informert om prosjektet og hva en deltakelse ville innebære gjennom en samtykkeerklæring. Samtidig fikk deltakerne tilsendt en intervjuguide som viste spørsmålenes tema, slik at de mentalt kunne forberede seg til fokusgruppeintervjuet. Gjennom denne studien opereres det med to ulike intervjuguides, en som er forbeholdt forskeren, mens den andre er laget for forskningsdeltakerne. Her er forskerens intervjuguide betydelig mer detaljert enn forskningsdeltakerens, som i stor grad bare består av kategorier. Dette for å unngå at forskningsdeltakeren skal kunne forberede seg teoretisk på spørsmålene, da det vil kunne skygge for deres egne refleksjoner og meninger og dermed påvirke datamaterialets relevans og pålitelighet.

I kvalitative intervjustudier vil kravet om konfidensialitet være svært viktig (Dalen 2011). Dette fordi forsker og informant møtes ansikt til ansikt. Konfidensialitet i et forskningsprosjekt innebærer at private data som kan identifisere informantene, ikke skal avsløres. Det innebærer å beskytte forskningsdeltakerne som kilder (NESH 2005) All data som har kommet fram gjennom de to intervjuene, er blitt transkribert og anonymisert umiddelbart etter hvert intervju. I min studie er det benyttet egne kodenavn på de ferdige intervjuutskriftene (I1 og I2), og opptakene av intervjuene slettes straks de er ferdigbehandlet.

På den måten har ikke navn og stemmer kunne blitt koblet til utskriftene, og anonymiteten har på den måten blitt ivarettatt. Forskeren må respektere deltakernes privatliv og det er informanten selv som bestemmer hvilken informasjon som skal offentliggjøres eller ikke. Utfordringen jeg opplevde her, var å fremstille resultatene troverdige og samtidig ivareta informantenes anonymitet.

### **3.6 Bearbeiding, analyse og fremstilling av datamateriale**

Kvalitativ forskning anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske datamaterialet (Dalen 2011). Felles for dem alle er at det foreligger en fortolkende tilnærming. Å tolke resultatene innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012). Hvordan tolkningen skjer, knyttes til forskerens teoretiske forankring, samt det som kommer frem i analysen av data. Virkeligheten blir avhengig av den som ser, altså aktøren. Siden metoden jeg benytter her er hentet fra flere retninger innen kvalitativ forskning, kan det bringe med seg både fordeler og ulemper ved bearbeiding og fremstilling av datamaterialet. Det blir umulig for meg å benytte en bestemt forms retningslinjer, men det vil gi meg større frihet i å ta egne valg når det gjelder fremstillingen. En kvalitativ forskningstilnærming, slik som her, hvor jeg ønsker å få tilgang til informantenes forståelse og fortolkning av sin virkelighet, fører hen mot vitenskapsteorier innenfor den hermeneutiske tradisjonen (Dalen 2011). En hermeneutisk tilnærming blir dermed nyttig når innholdet i datamaterialet skal hentes ut. Det sies nemlig at; «*For å få tak i en dypereliggende mening må budskapet sette inn i en sammenheng eller en helhet. Det enkelte budskapet forstås i lys av helhet.*» (Dalen 2011:18). Dette har for min del vært en grunntanke gjennom hele bearbeidingsprosessen. I fenomenologien er informantenes subjektive opplevelser det sentrale (Dalen 2011). Og i denne studien var det nettopp informantenes subjektive opplevelse knyttet til håndtering og forståelse av aggresjon som var målet å undersøke. Analysen vil dermed også innebære en fenomenologisk tilnærming.

#### **3.6.1 Transkribering**

Transkribering er en prosess fra muntlig til skriftlig form. Intervjuene blir strukturert slik at de blir bedre å bruke i den videre analysen (Kvale og Brinkmann 2009). En transkripsjon kan sies å være kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Hver eneste transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger fra forskerens side. Viktig informasjon som kroppsspråk, stemning, tonefall



m.m., blir ikke synlig på samme måte når materialet blir omformet til tekst. Hvordan noe ble sagt er viktig informasjon for tolkningen av budskapet, det er viktig at forskeren er seg bevisst dette da resultatet skal presenteres.

Transkribering er en svært tidkrevende prosess for forskeren, men jeg var aldri i tvil om at jeg ville gjennomføre all transkriberingen på egen hånd. Dette gav meg en unik sjanse til å bli ekstra godt kjent med datamaterialet. Ved gjentatte gjennomlesninger av materialet oppdaget jeg nyanser i intervjuene som ga meg en mulighet til å gå i dybden og bli bedre kjent med eget materiale. En grundig transkribering av det første fokusgruppeintervjuet sørget for et godt utgangspunkt for en kvalitetsmessig god gjennomføring av intervju nr. 2, hvor jeg da kom med oppfølgingsspørsmål som gav meg en dypere forståelse av forskningsdeltakernes tanker og meninger. Transkriberingen ble gjort kort tid etter at intervjuene ble gjennomført, jeg hadde da intervjusituasjonen frisk i minnet. Det er med på å sikre at selve meningsinnholdet og konteksten blir bedre bevart (Postholm og Jacobsen 2013).

### **3.6.2 Tolkning, systematisering og analyse**

Den fenomenologiske retningen tatt i betraktning vil det inngå fem trinn i analyseprosessen; først handler det om å få en første forståelse av helheten. Deretter går det grundigere inn i datamaterialet for å finne meningsbærende elementer eller temaer, som så beskrives og fortolkes. Til slutt foregår en overordnet teoretisk tolkning av materialet (Dalen 2011). Dette er en fremgangsmåte som har stått sentralt ved min analyseprosess.

Nilssen (2012) mener at koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen 2012). Gjennom mitt arbeid med å systematisere og analysere datamaterialet brukte jeg intervjuguiden som grunnlag og råkoding når det gjaldt å finne kategorier. Deretter vektla jeg de kategoriene informantene la mest vekt på i forhold til sin kompetanse og sine erfaringer som kom frem gjennom de to fokusgruppeintervjuene.

Funn i datamaterialet presenteres i forhold til de ulike kategoriene, dette gjennom en empirisk og teoretisk tilnærming. Deres syn og perspektiver vil på den måten bli synliggjort, noe som har vært et høyt prioritert fokus for meg gjennom studien. Samtidig har jeg gjennom hele studien jobbet med en hovedide om å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet, altså en induktiv tilnærming, framfor en deduktiv tilnærming som går inn i materialet for å teste teorier (Nilssen 2012).

### **3.6.3 Fremstilling av datamateriale**

Etter kategorisering og systematisering av datamaterialet startet prosessen med å produsere en presentabel, skriftlig fremstilling. Datafremstillingen er teoretisk orientert, beskrivende og fortolkende med fokus på studiens problemstilling. Gjennom oppgaven har jeg valgt å modifisere sitatene hentet fra transkripsjonen noe. Med hensyn til leserne er pauseord (mm, mhm, jaha) som er veldig vanlig i muntlig tale, ikke tatt med i sitatene. Talen er oversatt fra dialekt til bokmål, dette for å gjøre det mer leservennlige og tilgjengelige for en større andel av befolkningen. For å belyse de vektlagte kategoriene vil jeg benytte et utvalg av sitater (skrevet i kursiv) eller mine beskrivelser av informantenes uttalelser. Dette sett i nær sammenheng med relevant teori. Det forekommer noen uttalelser som ikke er direkte relevant, dette markeres med tegnet (...) i direkte gjengitte uttalelser.

## **4.0 Presentasjon og drøfting av data**

Gjennom dette kapittelet vil jeg komme med tolkninger og refleksjoner, samt diskutere funn fra de to fokusgruppeintervjuene. Systemperspektivet vil bli vektlagt, og alle funn vil bli sett i lys av problemstillingen. Teksten blir presentert ut i fra de vektlagte kategoriene fra informantenes side. Først foretas en presentasjon av forskningsdeltakerne, deretter rettes fokuset både mot utfordrende atferd, aggressivitet og sinne, håndtering, tiltak, og foreldresamarbeid, samt mestring og trivsel i skolehverdagen. Kapittelet avrundes med en oppsummering, og kommentarer som tar sikte på samle trådene opp mot problemstillingen.

Hovedproblemstillingen som ligger til grunn er:

*«Hva kan en lærer i barneskolen gjøre for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen?»*

Informantene var begge enige om at håndtering av aggressive elever var utfordrende og tidkrevende. Det var stor enighet om at det i møte med aggressive elever handler om å utruste eleven med redskaper og alternative reaksjonsmønstre som han eller hun selv kan benytte seg av når vanskelige situasjoner oppstår. Videre påpeker de at både miljøet, lærerne og foreldrene fremstår som sterke påvirkningsfaktorer, og at disse kan ha både positiv og negativ innvirkning på elvens atferdsmønster.

## **4.1 Presentasjon av deltakerne**

For å ivareta etiske krav og retningslinjer angående forskningsdeltakernes anonymitet, vil noe informasjon bli holdt tilbake gjennom denne presentasjonen, og i teksten generelt. Dette er informasjon som allikevel ikke ville ha hatt stor betydning for oppgaven. Informantene er to lærere som deltar på et videreutdanningskurs gjennom HiNT med fokus på utfordrende atferd. Informant 1 (I1), er en kvinnelig lærer som til daglig jobber i en 100% fast kontaktlærerstilling som adjunkt på småtrinnet. Hun har om lag 15 års arbeidserfaring fra grunnskolen. Informant 2 (I2) er en mannlig lærer med knappe 10 år i grunnskolen. Han jobber i dag i en 100% fast lærerstilling på mellomtrinnet. Informantene er kolleger på en liten bygdeskole, og kjenner derfor hverandre godt fra før. Med 10 og 15 års arbeidserfaring i den norske skolen, har de begge en rik bagasje med erfaringer og opplevelser, som vil være med å belyse problemstillingen.

## **4.2 Utfordrende atferd og aggresjonsbegrepet**

### **4.2.1 Utfordrende atferd**

Det første spørsmålet vender fokuset mot informantenes kunnskap, tanker og refleksjoner rundt begrepene utfordrende atferd, aggresjon og sinne. Her er formålet å se hva lærerne selv legger i begrepene. Siden både utfordrende atferd og aggresjon kan innebære et vidt omfang av elever, vil det å reflektere rundt disse begrepene og skape en felles forståelse være avgjørende for å sikre kvaliteten på studien. En felles forståelse vil også bidra til å tydeliggjøre hvilken elevgruppe det er snakk om, samtidig som det vil avgrense omfanget og vende fokuset mot samme målgruppe. Lærere generelt, og kanskje spesielt de som omgås elever som viser aggressiv atferd, bør ha en helt klar oppfatning av hva de legger i begrepet aggressiv atferd. Det er nettopp en slik felles forståelse blant lærerne som danner grunnlaget for handling i møte med eleven (Berkowitz 1993). Ved å se på hva informantene forstår med begreper som utfordrende atferd og aggresjon, vil det kunne gi deg som leser og meg som forsker en større forståelse for de tanker, meninger og refleksjoner som kommer frem gjennom intervjuene. Spørsmålene var åpent formulert og informantene sto fritt til å trekke frem de kjennetegnene og atferdstrekkene de anså som beskrivende for disse elevene.

*«Jeg vil si at det er et veldig vidt spekter, du får nok like mange svar som personer du spør. Alt i fra den stille inneslutta eleven til den som virkelig klatrer og hopper rundt og kaster ting. Begge deler er utfordrende på hver sin måte for oss lærere. (...) man kan kanskje ikke si at*

*det er atferd som avviker fra normal atferd, for hva er da normal atferd? (...) kanskje kan man si at det er atferd som havner utover den atferden man forventer av eleven ut i fra dens alder. (...) når man har jobbet noen år så har man en viss formening om hvordan denne aldersgruppa skal fungere. Noe avvik er akseptert, jeg tenker da mer på de elevene som avviker ekstra - ekstra inneslutta eller ekstra utagerende (...) som ekstra fysisk eller verbal.»(I1)*

*«Atferd som skiller seg ut (...). Normalen er også veldig bred, så det blir mye opp til hver enkelt lærer å se hva som er avvikende.» (I2)*

Begge informantene viser å ha refleksjoner og en formening om hva de forstår med begrepet utfordrende atferd. De viser å ha god kjennskap til begrepet, samt til en viss grad felles forståelse. I1 tydeliggjør sin forståelse av bredden i begrepet med å anse både de innadvendte og de utagerende elevene som utfordrende.

Det var en del elementer som ble nevnt av informantene som var i tråd med den teoretiske definisjonen som er vektlagt i denne teksten. For eksempel sier I1 at: *«(...) kanskje kan man si at det er atferd som havner utover den atferden man forventer av eleven ut i fra dens alder.»* (I1). Dette er i tråd med ordlyden i definisjonen innledningsvis som poengterer at utfordrende atferd er et manglende samsvar mellom atferden som er forventet av eleven på de ulike utviklingstrinnene, og den atferden som faktisk utføres (Nordahl m.fl. 2011). De påpeker begge at det innebærer atferd som skiller seg ut, og som det er noe ekstra med. Videre legger de vekt på at det er opp til hver enkelt lærer, han eller hun må være til stede å avgjøre hvilken atferd som er avvikende eller ikke, normalt eller unormalt i forhold til alderstrinn.

I1 viser tvil til om man kan beskrive utfordrende atferd som atferd som *«avviker fra normal atferd»*. Dette kan nok forklares ved at det som kan bedømmes som normal atferd, bestemmes av øyet som ser. Begrepene avvikende og normal er vanskelige å definere, det vil kreve mange vesentlige spørsmål som; normalt eller avvikende i forhold til hva? Hvem sammenliknes det med? Hvilken målestokk benyttes? På den måten viser I1 forståelsen for at subjektive bedømmelser av handlingene påvirker hvordan atferden defineres og utvikles (Johannessen 1997). Hva som blir vurdert som normal atferd vil være avhengig av hvem som vurderer atferden, endre seg med tiden og variere fra kultur til kultur. Det som antas som utfordrende atferd vil dermed endres i takt med flere elementer (Overland 2007).

Det går tydelig frem at informantene ser på utfordrende atferd som et samspill mellom eleven og omgivelsene. Det snakkes om *«forventninger»* knyttet til elevens atferd, disse

forventningene er det først og fremst omgivelsene rundt eleven som setter. Dette tolker jeg som at informantene har en systemteoretisk tilnærming på utfordrende atferd, som kjennetegnes av at det nettopp legges vekt på samspillet mellom individ og miljø (Imsen 2005, Fandrem mfl. 2013). Individet påvirkes av miljøet, men blir også selv påvirket av miljøet.

#### **4.2.2 Aggressiv atferd**

Informantene ble her bedt om å sette ord på hva de forstår med begrepet aggressiv atferd blant elever i barneskolen, samt gjøre rede for hva de mener kjennetegner disse elevene. En diskusjon rundt hva som gjør eleven aggressive ble også vektlagt. Til slutt vil jeg se på hvilke erfaringer og oppfatninger de har med aggressivitet og kjønnsforskjeller.

Begge gav uttrykk for at aggressiv atferd er en form for fysisk og utagerende atferd, som fører med seg en uheldig påvirkning på læringsmiljøet. «(...) *det ligger noe fysisk og forstyrrende i det i allefall*» (I2). Dette er i tråd med Nordahls (2000) kategorisering av begrepet, da også han plasserer aggressivitet inn under kategorien utagerende atferd. Slik informantene poengterer, er dette en atferd som for mange lærere oppleves som ødeleggende for læringsmiljøet og undervisningen, både for eleven selv, medelever og ikke minst lærerens arbeidshverdag (Roland 2011). Henholdsvis er det ingen av informantene som i sine refleksjon nevner noe om intensjonen bak atferden når de skal forklare begrepet. Dette er noe mange av de kjente teoretiske definisjonene vektlegger, de sier at intensjonen bak handlingene er et viktig aspekt ved definisjon og forståelsen av aggresjon jmf. Anderson & Bushman (2002), Roland (2011) og Overland (2007). For å belyse informantenes utelatelse av aggresjonens intensjon kan man på en annen måte se at å fokusere på intensjonen kreve stor forsiktighet fra lærernes side. Intensjonen kan i mange tilfeller feiltolkes og man vil da stå i fare for å tillegge elevens handlinger intensjoner de ikke har. Ved en eventuell mistolkning av en aggressiv handlings intensjon vil det være med på å gjøre veien mot mestring og trivsel for den aggressive eleven vanskeligere. Det å ikke vektlegge atferdens intensjon vil i så måte være positivt.

For at eleven skal vise en aggressiv atferd nevner både I1 og I2 at det ofte vil foreligge en

følelse av sinne og/eller frustrasjon i forkant av en aggressiv reaksjon. Dette går frem i et utsagn fra informant 1:

*«(...) sinne og frustrasjon er ofte noe som ligger i bunnen, og hva denne årsaken er vet vi ikke alltid. Sinne kan være en viktig del av det, eller kanskje irritasjon. (...) det er ting som kan være veldig sammensatt. Blant annet elevens emosjonelle reaksjoner av den aktuelle situasjonen» (I1).*

Uoppfordret og tidlig i diskusjonen blir begrepene sinne og frustrasjon koblet opp mot aggresjonsbegrepet når det skal forklares og forstås av informantene. Frustrasjon blir sammen med opplevd provokasjon sett på som drivkraften bak aggresjon (Vitaro & Brengden 2005). Å se aggresjon i sammenheng med sinne har også vist seg å være teoretisk begrunnet da Berkowitz (1981) skriver at sinne bidrar til at flere stimuli lettere blir tolket som ubehagelig og dermed kan være aggresjonsutløsende (jf. Bjørkly 2001). Det er derfor god grunn til å fortsette å se på sammenhengen mellom sinne og aggresjon. Videre i sitatet overfor går det frem at I1 ser på aggresjon som et sammensatt element som eleven foretar ut i fra hans eller hennes emosjonelle opplevelse av situasjonen. Mest sannsynlig vil det i bunn av en slik uttalelse ligge en tanke om at ulike individer vil kunne tolke og betrakte en og samme situasjon ulikt, alt etter tidligere erfaringer, selvoppfatning, viljestyrke ol. Dette kan videre sees i lys av Overlands (2007) funksjonsanalysemodell, som nettopp er ment å påpeke sammenhengen mellom sinne og aggressiv atferd. Han mener at hver enkelt elev opplever å få ulike automatiske emosjoner i møte med ulike situasjoner alt etter tidligere opplevelser og virkelighetsoppfatning. Disse automatiske tankene setter i gang følelser hos eleven som sinne, angst, glede, stolthet, tristhet osv. Atferden som eleven utfører, sees da på som et resultat av elevens automatiske tanker og følelser i den gitte situasjonen. Dette kan på mange måter betraktes som en sammensatt prosess eller reaksjon (jmf. Overland 2007). En videre tolkning av informant 1 sitt bruk av begrepet sammensatt kan også sees opp imot situasjon og årsak. Jeg tolker det slik at I1 her vil vise til en forståelse ut i fra et systemperspektiv. I1 mener mest sannsynlig at man da bør se elevens atferd i sammenheng med den aktuelle konteksten aggresjonen oppstår i for å finne eventuelle årsaker. Dette er i tråd med en sosial systemteoretisk forståelse, som sier at atferdsproblemet ikke kan løsrives fra den sammenhengen det oppstår i (Nordahl 2011). Dette vil være med på å gjøre forståelsen av aggresjon sammensatt. Man må ta både skolen, familien, venner, naboer osv. med i betraktningene.

Fokuset på sammenhengen mellom sinne og aggresjon satte videre i gang en god diskusjon mellom de to informantene. Begge beskrev at de så på sinne og aggresjon som to begreper som «(...) flyter over i hverandre (...)», og at de til daglig «(...) brukes om hverandre (...)». Etter å ha reflektert og tenkt tilbake på ulike situasjoner i skolen, kom de etter hvert fram til at man godt kan bli sint uten å vise aggressivitet, men at det motsatte ville være uforståelig.

«(...) når du er aggressiv er du en fare for omgivelsene dine på et vis, men du kan jo være sint uten å være en fare for omgivelsene (...)» (I2).

«(...) er man aggressiv uten å være sint? Det har jeg litt vanskelig for å forstå.» (I1)

Med det første sitatet ovenfor viser informant 2 sin forståelse for at eleven kan være sint uten at dette nødvendigvis resulterer i en aggressiv atferd. Samtidig underbygger han sin forståelse av aggresjonsbegrepet som en form for utagerende atferd, med å bruke betegnelsen «fare for omgivelsene» (I2). Men derimot det at aggresjon forekommer uten at sinne er tilstede, er tydelig noe informantene ikke har noe kjennskap til, og dermed vanskelig for å forstå. Dette til tross for at teorien påpeker at en emosjonell reaksjon som sinne ikke er en nødvendig forutsetning for at aggressiv atferd skal finne sted (Bjørkly 2001). Dette kan forklares ut i fra at aggressivitet kan forsterkes av omgivelsenes reaksjoner, egne tanker og forventninger. (Johannessen 1997). Det betyr at om en aggressiv handling gir eleven fordeler eller positive konsekvenser kan aggressive handlinger lønne seg, selv om personen som utøver atferden ikke er sint eller emosjonelt berørt. Dermed går det frem at aggresjon kan forekomme uten at det foreligger noen form for sinne eller frustrasjon.

Videre i diskusjoner kommer det frem at de opplever at sammenhengen mellom sinne og aggresjon vil være enda sterkere for de mest utagerende elevene. Dette kan forstås i lys av teori om reaktivt aggressive elever (Johansen 2013) da disse elevene gjerne kjennetegnes av et hissig temperament, de blir lett provoserte og er utstyrt med en lav frustrasjonsterskel. De blir dermed oftere sinte, og lærerens tolkninger blir da selvfølgelig at aggresjonen utløses mye på grunn av sinne. Denne gruppen elever har også en tendens til å tolke andres utspill på en negativ eller fiendtlig måte. De reagerer hurtig og impulsivt, noe som igjen øker sjansen betraktelig for at eleven opplever en form for sinne (Johansen 2011). Følelser som sinne og frustrasjon er sett på som typisk trekk ved elever som viser reaktiv aggresjon (Roland 2011), og det er mye som taler for at det nettopp er de reaktivt aggressive elevene som ligger i informantenes begrep «de mest utagerende elevene».

Informantene gav uttrykk for å ha en delvis felles forståelse av aggresjonsbegrepet, men at mye også var uklart. De brukte hverdagslige ord og begreper sammen med erfaringer da de redegjorde for hva de forstod med begrepet. Mye tyder da på stor usikkerhet rundt begrepets teoretisk standpunkt. Deling av erfaringer og opplevelser mellom lærere vil helt klart være nyttig for en felles forståelse blant kollegialet på skolen, men forskning viser at det først og fremst er en teoretisk begrunnet definisjon som bør ligge til grunn i en felles forståelse (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012). Det å jobbe for at lærerteamet skal opparbeide seg en felles forståelse av begrepet, vil kunne føre til at de håndterer aggressive situasjoner mer konsistent (ibid). Tiltak på et tidligst mulig tidspunkt, felles forståelse av aggresjonstrappa (Overland 2007) osv., vil være med på å forhindre at elevene får mulighet til å manipulere og sette de voksne opp mot hverandre. Det vil være et godt stykke på vei mot arbeidet om å skape en felles plattform på skolen. En felles plattform vil legge grunnlaget for elevens opplevelse av trygghet og strukturerte rammer i skolen. Det er kjente forutsetninger for at elever som viser en aggresjonsproblematikk, skal oppleve mestring og trivsel i skolen.

#### **4.2.3 Kjønn og aggressiv atferd**

Gjennom de to intervjuene belyser informantene sine svar ved å betegne elevene med hankjønn, noe jeg så på om interessant. Var det en bevisst årsak til det? Med en noe annen spørsmålsformulering viste det seg å ikke være rent tilfeldig. Begge informantene formidler å ha flest erfaring med gutter når det gjelder aggresjonsproblematikk. Informantene gir her uttrykk for at de har oppdaget en atferdsmessig forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder aggressivitet. Under det andre intervjuet var jeg interessert i å høre mer om informantens syn på forskjeller mellom jenter og gutters atferd ved sinne og aggresjon.

*«Da er det helt klart guttene som er de mest irriterende.» (I1).*

*«(...) guttene er nok et større flertall.» (I2)*

*«Jentene går veldig inn i seg selv, de går ofte litt bort og du kan se at de ser litt svart. (...) trekker seg sammen, blir litt låst, vil ikke snakke – de vil ingenting» (I2)*

*«(..) viser mer sorg enn gutta, de virker lei seg og trist – og feller ofte noen tårer. (...) men for all del, det finnes jenter som blir veldig aggressive ja! (...) men flertallet kanskje ikke» (I1)*

Informantene viser her enighet om at atferden uttrykkes ulikt blant gutter og jenter. De mener at jentene velger en mer innesluttet reaksjon, hvor de trekker seg tilbake fra omgivelsene og gir uttrykk for å være lei seg. Med det viser de å ha en større kontroll over egne følelser og handlinger når de blir sinte, de viser større selvkontroll. Dette er noe de utagerende og



aggressive elevene ikke er kjent for (Nordahl 2011). Guttene tar større plass med sin utagerende atferd, noe som også vil virke forstyrrende og i større grad virke krevende for læreren. Men allikevel påpeker de å ha opplevd jenter som kan vise sitt sinne ved å være aggressiv. På den måten får informantene frem at det ikke finnes noen fasit å slutte seg til, men at man kan se på tendenser og flertall når kjønnsforskjeller skal diskuteres. Allikevel tyder all forskning på at utfordrende atferd generelt forekommer hyppigst blant gutter (Nordahl 2011, Drugli 2008), og at gutter faktisk viser en mer konfronterende og utagerende holdning, mens jenter flest har en tendens til å vise en mer internalisert form for atferd (Sørli 2000).

Når informant 2 reflekterer rundt sammenhengen mellom aggresjon og sinne, bruker han jentene som et godt eksempel på at det er mulig å være sint uten å nødvendigvis være aggressiv (jmf. Bjørkly 2001).

*«Jenter er et godt eksempel på at du kan være sint uten å være aggressiv. De blir kjempesinte, det ser du (...), de får et spesielt uttrykk og vil ikke kommunisere, men de begynner sjelden å hive ting, slå eller si noe stygt.» (I2)*

### **4.3 Håndtering av aggressiv atferd**

Hvordan man som lærer håndterer den aggressive atferden og måten man møter eleven på, vil være avgjørende for elevens opplevelse av mestring og trivsel i skolen. Når man skal diskutere mulig håndtering av aggressiv atferd, er det umulig å ikke støte på mulige årsaksforklaringer til atferden. Årsaken blir også nødvendig for å finne egnede og gode tiltak. Dette delkapittelet vil derfor starte med å belyse noen av informantenes refleksjoner rundt mulige årsaker, for deretter å se på hva de synes er de største utfordringene i møte med elever som viser sinne og aggressiv atferd. Etter det vil mulige håndteringsvarianter diskuteres med fokus både på individ - og systemperspektiv.

På spørsmålet om hva de to lærerne ser på som mulige årsaker til aggressiv atferd, kom det mange gode refleksjoner. Noen svar som gikk igjen, var at de reaktivt aggressive elevene virket å ha «*store behov for struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen*» (I1). En slik tilrettelegging så de på som et avgjørende element for at disse elevene skulle lykkes, men samtidig også som en utfordring. Det å alltid være i forkant og forutse mulige mistolkninger, og legge en fastlagt plan for dagen, er en krevende jobb i skolehverdagen. Lærere har ofte ansvar for mange elever samtidig og uforutsette endringer dukker til stadighet opp. Tiden til

tilpasninger og struktureringer strekker ofte ikke til. Videre poengterer informantene elevenes manglende evne til å lese de sosiale kodene og å se seg selv i sin rolle i en sosial kontekst som en utfordring de må være bevisst at disse elevene sitter inne med.

*«Jeg har ferske erfaringer med en eleven jeg nå jobber med. Der ser jeg at mye konflikter og aggressivitet oppstår fordi han ikke klarer å lese det sosiale samspillet. (...) han ser sjelden at de selv kan være med på å starte ting.» (I1)*

Teoretisk sett kan dette sees i lys av at aggressive elever ofte har en manglende sosial kompetanse. Både gutter og jenter som viser et aggressivt atferdsmønster, har påvist å ha en signifikant dårligere selvkontroll- og samarbeidsferdigheter (jmf. Nordahl mfl. 2011). Informantene opplever at denne gruppen elever, på lik linje med de andre, har et sterkt ønske om å være en del av det sosiale miljøet i klassen. Men at de ikke har utviklet de sosiale redskapene som trengs for å knekke den sosiale koden. Dette er ikke bare et ønske fra elevens side, men jevnalderrelasjoner kan sees på som et grunnleggende behov (Coie & Dodge 1998). Når aggressive elever stenges ute fra samhandling med jevnaldrende, kan de få enda større vansker med å lære hensiktsmessig atferd, fordi de da i mindre grad får tilgang til å observere prososial atferd fra medelever. Sosial kompetanse er noe man kan tilegne seg ved observasjon og i samhandling med andre mennesker (Bjørkly 2001, Nordahl mfl. 2011). Informantene forteller at også relasjoner med jevnaldrende ofte er en mangelvare hos elever som viser aggressiv atferd. *«(...) medelever går ofte lei, de finner i stedet på noe annet enn å ergre seg over disse elevene» (I2).* Dette vil kunne føre til frustrasjon og sinne hos den avviste eleven som igjen vil kunne resulterer i en økt aggressiv atferd. Relasjonsbygging med klassekamerater går dermed frem som en forebyggende faktor i arbeidet mot å sikre de aggressive elevene en skoledag fylt av mestring og trivsel, framfor nederlag og skuffelser (Nordahl 2006).

Videre peker informantene på at aggressiv atferd kan oppstå på grunn av manglende kompetanse basert på alternative uttrykksformer.

*«(...) i vanskelige situasjoner ser de ingen annen utvei enn å vise en aggressiv atferd. Hvilken som helt oppmerksomhet er bedre enn å få avslørt at man ikke kan eller forstår» (I1)*

Her går det tydelig frem at aggresjonens intensjon er avgjørende for hvordan man skal hjelpe eleven. Det vil bli avgjørende for både elev og lærer at atferdens intensjon blir tolket i riktig retning. Det vil helt klart foreligge en viss fare for at læreren ikke klarer å se den bakenforliggende årsaken til at eleven utøver atferden. I sitatet over ser informant 1 at en

mulig årsak til den aggressive atferden, er at eleven bruker en utagerende atferd som en mestringsstrategi (Overland 2007). Det blir da en form for unngåelsesatferd som er ment å dekke over eller skjule redselen for å mislykkes (ibid). Å reagere med å vise en aggressiv og forstyrrende atferd vil rette mye av lærerens fokus over på atferden framfor grunnen til at den utøves. Eleven har dermed nådd målet sitt. For å avsløre slike årsaker til aggresjonen, blir det da viktig å ta både systemperspektivet og individperspektivet på alvor. Den tradisjonelle tiltaksmodellen i skolen og hjelpeapparatet er tiltak på individnivå, og disse er særlig viktige i forbindelse med tilrettelegging av undervisningen. En kjent forståelse ved å foreta individuell tilrettelegging, er viktigheten av å ta utgangspunkt i elevens sterke sider og interesser ved planlegging av undervisningsopplegg for å sikre at eleven får oppgaver som de har mulighet for å mestre, og for å gi nye mestringsopplevelser (Nordahl mfl. 2011). Sammen med dette må også miljøet tas i betraktning når atferden skal forstås, miljøet må sees i lys av elevens forutsetninger og kognitive nivå (Imsen 2005). I tilfeller hvor atferd blir brukt som en unngåelsesstrategi, er det nettopp miljøet som er med på å påvirke eleven til å vise en tilsynelatende uhensiktsmessig atferd, fordi det ikke er samspill mellom det eleven kan og de forventninger som stilles. Men man må på langt nær ta forgitt at dette er den eneste faktoren som påvirker elevens atferd. Her må hele det sosiale systemet tas i betraktning. Det handler altså om å se kontekstens betydning når barn er i vansker (jmf. Fandrem 2013).

#### **4.3.1 Utfordringer i møte med de aggressive elevene**

Da informantene skulle gjøre rede for hva de så på som de største utfordringene, og kanskje det viktigste i møte med sinte og aggressive elever, var de begge enige om at det å få kontroll over situasjonen, samt skjerme andre og eleven selv fra å bli skadet, som noe av det viktigste. Det kan her antas at de har en opplevelse av at elever som viser sinne og aggresjon generelt har dårligere ferdigheter innen selvkontroll enn elever flest, og at de derfor trenger veiledning (Nordahl mfl. 2011). Deretter gjaldt det å få roet situasjonen og komme i tale med vedkommende for en eventuell videre bearbeiding av saken. Dette blir belyst med noen gjengivelser av utsagn fra intervjuene:

*«(...) det handler om å få roet de ned. Eleven selv har som oftest ikke kontroll på situasjonen, og må ha hjelp. Vår oppgave er først og fremst å unngå at noen kommer til skade.» (I2)*

*«Det blir viktig å skaffe seg oversikt over situasjonen, slik at man kan skåne eleven og andre fra å bli fysisk skadet. (...) mange slike situasjoner krever spontane og hurtige avgjørelser og handlinger.» (I2)*

I2 har en opplevelse av at man som lærer i møte med aggressive elever må være i stand til å ta «spontane og hurtige avgjørelser og handlinger». Disse avgjørelsene må tas på grunnlag av tidligere erfaringer, kompetanse og den aktuelle situasjonen tatt i betraktning (ibid). Først og fremst blir det her viktig at læreren er seg bevisst sine egne styrker og svakheter i møte med de aggressive elevene (Overland 2007). Deretter vil det helt klart være en stor fordel om man kjenner eleven godt fra før og har knyttet positive relasjoner ved tidligere tidspunkt. Dette vil gi eleven større trygghet i situasjonen. Å møte en lærer som tidligere har bidratt til positive opplevelser, vist omsorg og brydd seg, vil gi eleven positive assosiasjoner, og er helt klart en fordel for eleven på veien mot å lykkes i aggressive situasjoner. Gode relasjoner mellom lærer og elev vil her fremstå som en forebyggende faktor for å forhindre at aggresjonen eskalerer (Nordahl 2006). En forutsetning i dette tilfellet vil være at læreren har kjennskap til ulike stadier i aggresjon som fenomen, slik at han eller hun er bedre rustet til å avgjøre når og hvilke tiltak som bør settes inn (jmf. Overland 2007).

Videre i diskusjonen legger informantene til at de er blitt tryggere i møte med de aggressive elevene etter hvert som de har opparbeidet seg erfaringer fra skolen: «Jeg føler jeg er mye tryggere nå enn da jeg startet å jobbe (...)» (I2). «Etter hvert som man kjenner elevene bedre og bedre vil det bli enklere å lykkes (...)» (I1). Gjentatte ganger poengterer de at det først og fremst er gjennom den praktiske erfaringen at man blir trygg på seg selv i møte med de aggressive elevene. Å være trygg i slike situasjoner vil ha positive ringvirkninger. Trygghet gjør at man forholder seg rolig, og det vil trolig smitte over på eleven i den aktuelle situasjonen. Læreren fremstår på den måten som en rollemodell mot aggresjon, da aggresjon kan tilegnes ved observasjon og deltakende observasjon (Bjørkly 2001, Nordahl 2011). Med en indre ro og trygghet om at egen kompetanse og kunnskap strekker til og at disse utfordringene er noe man kan håndtere, vil dette kunne bidra til at man som lærer tørr å ta tak i situasjonen. Å tørre å ta tak handler om å vise at man bryr seg, noe som har vist seg å være svært positivt for relasjonsutvikling (Nordahl 2006). Elever blir både motivert og inspirert av lærere som bryr seg og respekterer dem, og som legger vekt på å ha et en god relasjon til dem (Nordahl 2006). Lærernes tiltro til egen mestring i forhold til håndtering av aggressiv atferd vil være avgjørende for hva som oppleves utfordrende (Overland 2007). Lite kompetanse og

utrygghet hos læreren vil gjøre mer atferd utfordrende, og dermed oppleves som et hinder på veien mot å legge til rette slik at eleven får en opplevelse av mestring og trivsel i skolen.

En tydelig rød tråd strekker seg gjennom det andre fokusgruppeintervjuet. Begge informantene er sterkt opptatt av viktigheten av det å opparbeide seg kjennskap til og relasjoner til den aggressive eleven, for å kunne lykkes. Det er avgjørende for å komme inn på eleven og få en forståelse for deres behov. Informant 1 begrunner viktigheten med relasjoner i dette arbeidet med at man gjennom gode relasjoner og det å ta seg tid til eleven, fører til at man blir kjent med elevenes ulike reaksjonsmønstre og at man ut i fra det enklere finner hensiktsmessige tiltak. *«(...) man vil finne gode verktøy som fungerer for deg som lærer etter hvert, og man blir flinkere til å forutse når ting skjer»* (I1). Kanskje kan dette være en forklaring på Nordahls (2006) uttalelse om at lærere som har opparbeidet seg gode relasjoner til elevene, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (Nordahl 2006). Ved å bli kjent med elevene og deres reaksjonsmønstre, vil man raskere kunne se forløpere til mulig aggressiv atferd, og dermed avverge disse på et tidlig tidspunkt.

*«(...) noen blir mer aggressive av å bli tatt på, mens andre gjerne trenger å sitte på fanget(...). Dette er en balanse det til tider kan være vanskelig å finne (...).»* (I1)

Informant 1 påpeker at det er en utfordring å avgjøre hvilken måte man skal møte den aggressive eleven på, for å oppnå et mest mulig vellykket resultat både i elevens og lærerens øyne. Alle er de ulike og har ulike måter å kontrollere sine følelser på. I1 viser med dette utsagnet at hun er bevisst sin egen rolle i forhold til den aggressive eleven, og at hennes valg av handlinger vil påvirke elevens atferd (Overland 2007). I følge informantene skal atferden håndteres ut i fra den enkelte elev, ut i fra konteksten og hvor alvorlig atferden oppleves. Med det viser de forståelsen av mangfoldet i et klasserom. Noen elever vil være alene, mens andre trenger nærkontakt og støtte (jmf. I1). Gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av at informantene håndterer aggressiv atferd på mange måter, og at de ikke anser noen form for fasit på hvordan dette skal gjøres. De forteller at de tar sikte på å møte hver enkelt situasjon med et åpent blikk hvor mange elementer tas i betraktning samtidig for å finne en eventuell løsning. De var begge enige om at det å være føre var, og alltid ligge i forkant av situasjoner vil være svært hensiktsmessig for å unngå eskalering. Dette opplever de også som en utfordring, da det i skolen til stadighet oppstår nye og uforutsette elementer det må tas hensyn

til. Informant 1 nevner at noen av tiltakene som settes i verk er satt system fra skolen og ledelsens side, mens de fleste andre tiltakene gjøres spontant i situasjonen og dermed blir et resultat av hver enkelt lærers tolkning av situasjonen.

I forbindelse med håndtering av aggressiv atferd forteller informantene å ha jobbet mye med prosjektet «Zippys venner» i arbeidet med å skape mestrende elever som trives på skolen. Prosjektet er felles for hele skolen, og noe alle lærere jobber ut i fra. Det går ut på å konkretisere og sette ord på ulike følelser elevene kan oppleve å få, for deretter å reflektere rundt hvordan det er hensiktsmessig å reagere i de ulike situasjonene. Dette blir så utprøvd gjennom rollespill slik at eleven får en konkret opplevelse å jobbe med. Spørsmål som stilles til refleksjon, kan for eksempel være; Hvordan får jeg venner? Hvordan kan jeg ta vare på vennene mine? Hva gjør meg glad? Hva gjør meg sint? Hva gjør meg sjalu? Hvordan vil jeg reagere hvis (...)? osv. Prosjektet jobber mot å oppøve elevenes problemløsningsferdigheter og deres sosiale kompetanse, noe som er spesielt viktig for elever som støter på utfordringer ved etablering av vennskap (Nordahl mfl. 2011). Et slikt prosjekt som «Zippys venner» vil ivareta deler av Øverlands (2012) oppsummerende punkter ved håndtering av aggressiv atferd, hvor han hevder at det blant annet bør rettes mer fokus på beskyttende faktorer og styrking av alternativ atferd.

*«(...) man må spille litt på empati, og prøve å sette seg litt inn i en annen persons situasjon».*  
(I2).

Informantene bruker ikke begrepet «sosial kompetanse» om denne ferdighetstreningen, men det er ingen tvil om at det nettopp er en form for trening av elevens sosiale kompetanse som er målet med «Zippys venner». Det er en menneskelig kompetanse som fra mange hold er omtalt som en forebyggende faktor for utfordrende atferd (jmf. Udir 2009, Overland 2007). Informantene forteller at målet med «Zippys venner» er å gi elevene redskaper slik at de etter hvert kan klare å komme seg ut av vanskelige situasjoner på egen hånd. Et slikt syn er i tråd med Vygotsky og den proksimale utviklingssonen (Imsen 2005). Rammene elevene jobber innenfor, er basert på at læreren skal fungere som en medierende hjelper (stillasbygger) på veien mot å beherske sine følelser og reaksjoner på egen hånd. Å ta tak i elevens følelser for å redusere og forebygge aggressiv atferd, vil også være hensiktsmessig om man ser dette i lys av Overlands (2007) funksjonsanalysemodell (se 2.2). Følelsene som oppstår i en situasjon, hevder Overland (2007) er et resultat av elevens tolkning av de automatiske tankene som

oppstår. Dermed vil det være gunstig å både legge vekt på elevens automatiske tanker, mulige tolkninger og mulige alternative reaksjonsmuligheter når de ulike følelsene oppstår (Overland 2007). I arbeidet med å oppøve elevenes sosiale kompetanse, vil det alltid foreligge utfordringer knyttet til kontekst. En av forutsetning for at en elev skal kunne sies å ha god sosial kompetanse, er at de sosiale ferdighetene blir benyttet i samhandlingsprosesser som er tilpasset det sosiale miljøet en ønsker å lykkes i (jmf. Nordahl 2011). Det vil neppe la seg gjøre i et rollespill å gjenskape situasjoner hvor konteksten er nøyaktig den samme som ved reelle situasjoner. På den måten vil ikke eleven fullt ut kunne forutse sine automatiske tanker, og dermed heller ikke sine følelser og reksjoner. Om man makter å kontrollere sine følelser og sin atferd i en gitt kontekst, er det ikke sikkert eleven klarer å håndtere situasjonen på samme måte i møte med de samme utfordringene i en annen kontekst. Men det er ingen tvil om at trening av sosial kompetanse er nyttig, og et fint bidrag på veien mot å opparbeide seg en god og hensiktsmessig kommunikasjon i samhandling med andre (Ogden 2009). Sosial kompetanse fremstår dermed som en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd, samt en ressurs for mestring av stress og problemer (jmf. udir.no).

Videre i diskusjonen om mulige måter å håndtere aggressiv atferd på nevner informantene avledning og ignorering av atferd som mye brukte verktøy, som for dem har fungert i mange situasjoner. Det å kunne overse og ignorere atferd som ikke er ønskelig for så å komme på banen med positive tilbakemeldinger i form av skryt og ros, kan være hensiktsmessig, da elever flest er ute etter bekræftelse og oppmerksomhet. Da blir eleven avledet over i en positiv utvikling (Holland 2013).

Informantene brukte gjentatte ganger begrepet «følelseskoppen» om et spesielt følelsesmessig behov alle og enhver trenger, og som lærere må være påpasselig med å fylle etter. «*Alle har de et behov, SE MEG!*» (I1). I2 følger opp om I1 ved tanke på viktigheten av å bli sett; «*Det å se eleven er vesentlig(...). Ikke la de gå med en følelse av å bli overhørt eller oversett.*». Om «følelseskoppen» skulle gå tom for dette behovet, mener informantene at aggressivitet og annen utfordrende atferd kan komme til uttrykk om andre strategier ikke er opparbeidet. I1 legger til at «*ros, skryt og oppmerksomhet rundt ønsket atferd er gode påfyllingsmuligheter (...)*» (I1). På den måten ser de på «følelseskoppen» som en måte å forstå hvordan aggressiv atferd kan oppstå. Å fylle opp elevens behov for ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger vil også være nødvendig for at gode relasjoner skal kunne etableres (Nordahl 2006). Holland (2013) mener nemlig at elever som viser en utfordrende atferd, trenger mer ros og mer bevisst bruk av ros for å oppleve mestring og trivsel i sin skolegang.

«Når jeg arbeider med elever, ser jeg at de aller fleste har et håp og en tro på at de skal klare å håndtere skolehverdagen» (I2). Dette indikerer at elever flest har en tro på seg selv. At viktige personer rundt dem evner å ivareta tiltro til deres evner gjennom å se dem og ta hensyn til deres behov, vil være avgjørende for å opprettholde deres muligheter. Uten elevens tro på å lykkes, blir det vanskelig for læreren å tilrettelegge for en skolehverdag fylt av mestring og trivsel, det blir derfor avgjørende å ivareta denne egenskapen hos eleven, samt etterfylle hver enkelt «følelseskopp» i form av ros, skryt og oppmuntring.

Når det kommer til oppfølgingen av eleven i etterkant av situasjoner med sinne og/eller aggresjon, forteller informantene at dette er en viktig prosess for langsiktig tenkning. Etterarbeidet mener de vil være både et konfliktløsende og et forebyggende arbeid for senere konflikter. Konfliktløsende i den forstand at man forsøker å finne årsaken til hendelsen for så å roe situasjonen og finne en god løsning. Med forebyggende tolker jeg det dit hen at det å ta seg tid til å løse problemet under rolige og kontrollerte former vil øke sjansen for at saken legges død, slik at den på ingen måte blir liggende som et surrende bakteppe som etter hvert ender med en videre eskalering og til slutt resulterer i aggressiv atferd på nytt. Dette går på mange måter frem gjennom dette sitatet fra I2: «(...) Det kan være hensiktsmessig å vente til dagen etterpå for å fortelle hvordan du følte og opplevde situasjonen som lærer, for så å høre elevens stemme.» (I2). Her kan det stilles spørsmål ved om det vil være hensiktsmessig å vente til dagen etter med å rippe opp i gårdagens negative hendelser, eller om man skal ta støytten med en gang. Jmf. Overland (2007) vil det være viktig å forholde seg kun til det som skjer nå, og ikke kombinere det med å minne eleven på fortidige hendelser. Det vil kunne virke provoserende.

Ingen av informantene nevner bruk av fysisk makt som en alternativ til mulig håndtering av aggresjonen. Men det ligger kanskje innebygd at det kan forekomme alvorlige situasjoner hvor dette kan bli nødvendig for å kunne skåne eleven og andre fra å komme fysisk til skade, noe de tilstedighet gjennom intervjuene nevner som svært høyt prioritert.

#### **4.4 Felles forståelse**

«Vi er jo ulike, og må bruke den kunnskapen vi har der og da i møte med eleven ut i fra oss selv. Men vi er flinke til å dele erfaringer om hva som funker og ikke funker i de ulike situasjonene. (...) på den måten utvikler vi kanskje ofte en felles forståelse gjennom våre daglige diskusjoner, som bidrar til at vi på mange måter møter elevene likt» (I2)



Siden aggresjon påvirker miljøet negativt og har innvirkning på så mange områder, er det spesielt viktig at lærerne står sammen om denne oppgaven. En felles forståelse blant skolens personale vil føre til at håndteringen av atferden blir mer konsis (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012), noe som vil være med på å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar for de utsatte elevene. Forutsigbarhet er som kjent noe som må til for at aggressive elever skal kunne lykkes i skolehverdagen og få en opplevelse av mestring og trivsel. De faglige prinsippene som informantene gjennom de to gruppeintervjuene gav uttrykk for å følge, så i stor grad ut til å bli utledet fra praksis og i liten grad fra sinne- og aggresjonsteori. Sitatet fra I2 ovenfor belyser det når han sier at de først og fremst utvikles en felles forståelse gjennom deling av praktiske erfaringer om hva som funker og ikke funker. Ved å vende fokuset mot lærerteamet informantene jobber i, beskriver de at gruppa på mange måter har en fast struktur ved tanke på planlegging, gjennomføring og praktisk håndtering av sinne og aggresjon. Praktisk sett så det derfor ut til at de hadde en felles og god forståelse. Men forståelsen, forebyggingen og håndteringen av atferden kunne nok ha vært tryggere, sikrere og mer konsis dersom den pedagogiske plattformen vedrørende dette i større grad hadde bygget på anerkjent teori og ikke bare praksis (Byrkjedal-Sørby og Roland 2012). Vellykket håndtering av aggresjonsproblematikk er avhengig av kompetanse både hos hver enkelt lærer og i kollegiale generelt. Mikronivået som berører eleven direkte, bør ha opparbeidet seg en god felles forståelse seg imellom for at forholdene skal ligge godt til rette for mestring og trivsel. Økt kompetanse er noe som helt klart vil gi læreren større forståelse og trygghet i arbeidet. Men for at man skal mestre å jobbe med elever som viser denne typen atferd over tid, er det helt klart nødvendig å dele personlige erfaringer og problemer med de andre lærerne i gruppa. Gjennom uttrykk som «følelseskoppen» og «Zippys venner» viser skolen å ha et felles bakteppe i arbeidet med aggressive elever. Dette vil være positivt både med tanke på trygghet i møte med de aggressive og ved tanke på muligheten til å lykkes med håndteringen.

Systemrettet arbeid tar utgangspunkt i at det er et samspill mellom ulike deler i et system på en slik måte at delene påvirker hverandre (Fandrem mfl. 2013). Implisitt går det frem gjennom det informantene forteller, at de har et systemrettet forståelsesgrunnlag. Dette går tydelig frem av et sitat fra informant 1:

*«(...) jeg går ofte inn til meg selv for å se om det er noe jeg gjør. (...) samtidig så prøver jeg å tenke at det er noe som gjør at denne eleven agerer slik den gjør nå.»*

Informant 1 viser her å ha en forståelse for at omgivelsene rundt eleven kan ha betydning for atferden, og at hun selv vil påvirke elevens atferd med sine handlinger (Overland 2007).

Samspeilet mellom eleven og omgivelsene er altså av betydning når atferden skal endres (Imsen 2005). Å reflektere rundt sine handlinger som lærer vil gjøre læreren mer bevisst på hva som er med på å forårsake den aggressive atferden, og dermed også en forebyggende faktor (jmf. Overland 2007). Bevisstgjøring angående sin egen posisjon og sin egen påvirkningskraft i forhold til eleven, vil kunne gjøre at tiltak og endringer kan settes inn på et tidlig tidspunkt, slik at en videre eskalering av aggresjonen kan avverges. Informant 1 sier at det er «noe» som gjør at eleven agerer slik den gjør. Med det utelukker hun et ensidig fokus på individperspektivet hvor tanken er at feilen ligger hos eleven (Imsen 2005). I stedet gir hun uttrykk for å rette blikket mot omgivelsene generelt og sin egen påvirkningskraft på eleven.

#### **4.5 Mestring og trivsel**

Elementene mestring og trivsel ser ut til å ha en tett sammenheng ute i skolen. Mestring vil føre til en følelse av å lykkes. Videre vil det være i situasjoner hvor man lykkes at, man trives. Å lykkes i skolehverdagen vil være motiverende for videre skolegang. Alle har vi individuelle krav til hva som må til for å oppleve å trivsel. Men læreren og skolen er pålagt å sørge for å legge til rette slik at eleven opplever et miljø som blant annet fremmer trivsel (jmf.

Opplæringelover kap. 9a). Det må da tas hensyn til hver enkelt elevs behov og forutsetninger.

Informantene mener at hver og en i utgangspunktet har et sterkt behov for å oppleve mestring på alle livets arenaer. Dette gir mening da mestring gir individet en følelse av trivsel og tilfredshet, noe mennesker flest streber etter (Nordahl mfl. 2011). Om mestring sier informant 2 at: «*Mestring handler om å takle at du klarer noe, det å innse at dette var bra og at dette var noe jeg fikk til (...)*». Gjennom denne uttalelsen er det ingen tvil om at I2 også ser på mestring som en prosess som blant annet er med på å skape egenverd hos eleven (jmf. Gjørum, Grønholdt og Sommerchild 1998). Det at eleven selv må innse at det som er gjort er bra, vil være viktig, da dette vil fremme en indre form for motivasjon (Imsen 2005). I1 refererer nemlig til at det å finne aggressive elevers indre motivasjon ofte er en stor utfordring. Men det hersker ingen tvil om at dette er den beste motivasjonen på lang sikt..

Noe som kjennetegner de aggressive elevene, kanskje spesielt de reaktivt aggressive, er at de ofte opplever negative følelser knyttet til det andre foretar seg (Johansen 2011). Mye blir tolket i feil retning. Det blir innlysende å tro at disse elevene på den måten opplever flere nederlag enn andre elever (Slåttøy 2002). Det er derfor god grunn til å fokusere ekstra på disse elevenes mestringsevner, da mestring kan se ut for å være en mangelvare hos mange av de aggressive elevene. Man må bruke de ressursene elevene har, for så å videreutvikle de, noe

nettopp Bø (2000) legger i begrepet ressursmodellen (Nordahl 2011). Informant 2 viser den samme forståelsen da han sier at man må; «(...) finne mestringspotensialer, og bruke det som utgangspunkt». Det vil da bli enklere å være lærer i arbeidet, da man i stedet vender fokuset mot det som er positivt og i mindre grad fokuserer på utfordringer og det som er negativt. Det å kunne gi eleven positive tilbakemeldinger framfor å tilstedegitte påpeke det som er negativt, vil helt klart være mestrings- og trivselsfremmende for eleven.

Som tiltak i arbeidet med å fremme de aggressive elevenes positive sider, nevner informantene at det å være villig til å møte eleven og at det å fylle på «følelseskoppen» blir viktig, og at bekreftelser og gode tilbakemeldinger til riktig tidspunkt vil være avgjørende. Som lærer bør du være innstilt på alltid å jobbe for å videreutvikle eleven, både faglig og sosialt. Lærerne påpeker at det å ta med elevene på utendørsaktiviteter, som for eksempel skogdag, vil være en fin arena for å få belyst deres sterke sider. Informant 2 mener det handler om å «(...) komme på en arena hvor avviket mellom normaleleven og den aggressive eleven ikke blir så stort». Da bli det enklere å belyse de utsatte elevenes positive sider. Begge informantene sier at de opplever mange av de aggressive elevene som dyktige fysisk. For å fremme jevnalderrelasjoner og status blant medelever, vil derfor aktiviteter der fysikken settes på prøve, være fine mestringsarenaer. Det vil sette eleven i et bedre lys, hvor de andre ser opp til hans positive prestasjoner, det vil gi miljøet rundt eleven nye forventninger til hans atferd. Men som I2 her gir uttrykk for er det: «(...) svært krevende å alltid tenke ut aktiviteter der hvor disse elevene kan benyttes som en ressurs og fremme sine positive sider (...)» (I2). Det vil helt klart være krevende å alltid forutse hvilke situasjoner som vil være mestringsfulle for eleven, slik at hans ressurser og positive sider kan bli en del av undervisningen. En annen utfordring informantene knytter til møtet med de aggressive elevene, er elevens evne til å håndtere det å mestre og å få ros og skryt. «(...) da opplever de en voldsom mestring som ofte viser seg å bli vanskelig å beherske. (...). Han klarer ikke å bremse glede og nyte det der og da, det fører noen ganger til at de andre elevene går lei og en ny nedtur for eleven melder seg.» (I1). Dette kan forklares ut i fra at disse elevene i sjeldnere grad opplever mestring og positive opplevelser i skolen enn andre elever. Når de først opplever det, mangler de derfor redskaper og reaksjonsmønstre for å håndtere emosjonene som oppstår, på en hensiktsmessig måte.

I det andre intervjuet ble informantene bedt om å reflektere rundt i hvilken grad de opplever at elever som viser en aggresjonsproblematikk, faktisk opplever mestring og trivsel i skolehverdagen.

*«Jeg vil si at de kanskje opplever mestring i enda større grad enn de andre elevene, men at det er lengre i mellom høydene».* (I1)

*«Ja, det blir i alle fall veldig synlig når de opplever mestring.»* (I2)

Gjennom de to sitatene ovenfor viser informantene å ha en opplevelse av at aggressive elever reagerer noe annerledes ved mestringsfølelse enn de andre elevene. Opplevelsen av å mestre ser ut til å kunne være en utfordring å håndtere. Dette vil nok kunne forklares ut i fra disse elevenes svake eller manglende selvkontroll og sosiale kompetanse (Nordahl mfl. 2011, Ogden 2009). Mestring ser ut til å være en mangelvare for aggressive elever, og når den først forekommer, er det naturlig at ukjente eller uvanlige emosjoner kommer inn i bildet, som eleven da vil ha vanskeligheter med å håndtere på en hensiktsmessig måte. Informantene forteller å ha opplevd at slike episoder på nytt har eskalert til nye aggressive reaksjoner fra eleven, fordi de ikke mestrer følelsene som inntreffer.

*«Ved å få skryt og komplimenter kan faktisk noen reagere med å utagere, de blir sinte. Men må derfor være forsiktig i måten man skryter av eleven på»* (I1)

Med en slike erfaringer som informantene her viser, bør man være selektiv i måten man gir aggressive elever ros og skryt på, og man bør som lærer være til stede for å hjelpe eleven med å beherske følelsene som oppstår. Dette til tross for at de bare er ment positivt. Ved trening av sosial kompetanse er det derfor verdt å oppøve evnen til å mestre ros og skryt på en hensiktsmessig måte. Man må ut i fra dette være bevisst på at for mye ros, skryt og tilrettelegging for at eleven skal mestre, i verste fall vil kunne medføre en utvikling av og en eskalering av aggresjon (jmf. Sells (1998) aggresjonstrapp).

#### **4.6 skole-hjem samarbeid**

Med utgangspunkt i et systemperspektiv er det ingen tvil om at et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet er avgjørende for hvordan de aggressive elevene lykkes i skolehverdagen. Det er god grunn til å ha fokus på dette samarbeidet, da studier viser at manglende og/eller konfliktfylt samarbeid vil fremstå som en opprettholdende faktor i forhold til utfordrende atferd (Nordahl mfl. 2011). Dette samarbeidet befinner seg på mesonivået i Bronfenbrenners økologiske modell (Imsen 2005). Det vil si at eleven påvirkes direkte av kvaliteten på dette samarbeidet, og dermed et system i elevens miljø som er av betydning for utvikling. Informantene blir i denne sammenheng bedt om å reflektere rundt de utfordringer, muligheter og begrensninger de opplever i skole-hjem samarbeidet.

Begge informantene er enige om at skole-hjem samarbeidet er en svært utfordrende og avgjørende jobb, hvor mye ansvar hviler på læreren når det gjelder å forme dette samarbeidet. Det blir viktig å være bevisst sin rolle som lærer i dette samarbeidet, da det nettopp er skolen som først og fremst skal ta initiativ og legge til rette for et godt samarbeid (LK06). «*Hvis du skal vinne kontrollen over den aggressive eleven, så må du vinne foreldrene først*» uttaler I1. Hun har med det formidlet hvor viktig hun synes skole-hjem samarbeidet er. Å vinne kontrollen vil i dette tilfellet mest sannsynlig dreie seg om å lykkes i arbeidet med å redusere aggresjonsproblematikken. Det går dermed frem at hvis man som lærer skal lykkes i arbeidet med å skape en skolehverdag fylt med mestring og trivsel for de aggressive elevene, må man først ha opparbeidet et godt samarbeid med foreldrene (Nordahl mfl. 2011). I2 nevner at mye avhenger av språket og kommunikasjonen mellom aktørene i samarbeidet. Måten man møter og legger frem saken overfor foreldrene, vil være svært avgjørende for hvordan samarbeidet utvikles. Forskning viser at det lett blir for mye fokus på det negative ved de aggressive elevene (Drugli 2012), og at dette vil være med på å gjøre samarbeidet vanskelig. Men dette er noe informantene med tydelighet er bevisst på i sitt samarbeid med foreldrene: «*(...) Man må legge frem hva som er utfordringen samtidig som man må passe på å spe på med positive sider ved eleven*». Med dette viser de viktigheten av å se elevens potensiale og muligheter, framfor å bare rette blikket og fokuset mot de vanskene som foreligger, jmf ressursmodellen (Bø 2000). I2 nevner videre at språket og måten kommunikasjonen mellom aktørene foregår på, kan være vanskelig. «*(...) å klare å formidle på en god måte at du faktisk bryr deg om eleven og at du er villig til å sette inn tiltak som er til for elevens beste – for å hjelpe, ikke for noe annet*». Her vil måten utfordringene legges frem for foreldrene på, være avgjørende (Slåttøy 2009). Det vil alltid foreligge en viss fare for at foreldrene tar forslagene til seg som kritikk mot sin egen evne til oppdragelse eller som kritikk mot sitt eget barn, og går dermed i en naturlig forsvarsposisjon (ibid). Det vil kunne være et hinder for at samarbeidet med hjemmet skal ha en forebyggende og reduserende virkning på elevens atferd.

Informantene kommer frem til at det aller viktigste for å opprettholde et godt samarbeid er å holde foreldrene fortløpende oppdatert på hva som foregår gjennom elevens skolehverdag. «*(...) å formidle all informasjon til foreldre og foresatte er det viktigste*» (I2). For et godt samarbeid bør det dermed foreligge en tosidig informasjonsutveksling (Slåttøy 2002). Jevnbyrdighet mellom skolen og hjemmet hvor man ser på lærere og foreldre som grunnsteinene i elevens utvikling, fremstår med dette som en avgjørende tanke for et godt samarbeid. Informantene legger videre til at foreldrene på den måten føler seg involvert, og

får et større eierforhold til elevens utfordringer. Det vil kunne medføre en ekstra innsats fra hjemmet, noe som vil være en vinn-vinn situasjon både for eleven og skolen. Informantene forteller at de opplever det som vanskelig å vite hvor mye de kan kreve av de foreldrene, for at det ikke oppleves å være en belastning. Da vil det hele virke mot sin intensjon. *«Alle foreldrene kan ikke bidra like mye, men alle kan bidra med noe.»* (I1). Her er det nok foreldrenes kapasitet og tilgang til ressurser som blir begrensningen for hvor mye de kan bidra. Med det viser informantene respekt for et foreldremangfold som vil forekomme.

Noe informantene fremhever som svært positivt ved å opprette et godt samarbeidet med hjemmet, er at eleven føler at han betyr noe, at hans liv blir tatt vare på og tatt på alvor. Eleven føler seg sett. Et godt samarbeid mener de vil hjelpe eleven på alle mulige vis, da det blir et samsvar mellom skole og hjem som skaper en trygg og forutsigbar hverdag for eleven, hvor han eller hun vet hva som kreves og hvordan man skal forholde seg. *«Hvis foreldrene spør litt om leksene, viser litt engasjement og viser at skolen er viktig. (...) og når vi samtidig signaliserer at det er bra det som foregår hjemme, opparbeides en god flyt»* (I2). Viktigheten av at foreldre og skole jobber mot samme målsetting, og er villig til å dra lasset sammen, kan ikke fremheves nok. Det er høyst nødvendig for elevens utvikling, og ikke minst for elever som viser aggressiv atferd (Nordahl 2007).

## **5.0 Avslutning**

Her vil jeg først presentere en sammenfatning av oppgavens hovedfunn, for deretter å komme med noen avsluttende kommentarer

### **5.1 Sammenfatning**

Formålet med oppgaven var å få innblikk i hva man som lærer i barneskolen kan gjøre for å tilrettelegge slik at elever som viser aggressiv atferd, opplever mestring og trivsel i skolen.

Det ble gjennomført en kvalitativ studie med fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode for å samle informasjon som kunne brukes til å belyse hovedproblemstillingen:

*«Hva kan en lærer i barneskolen gjøre for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen?»*

For å besvare denne problemstillingen er det nødvendig å se på hva som kjennetegner disse elevene spesielt og hvilke utfordringer de har, for så å reflektere rundt håndteringsmuligheter og mulige tiltak læreren kan foreta i skolen for å fremme elevens mestring og trivsel.

Begge informantene hadde lang arbeidserfaring fra barneskolen, med elever som viser utfordrende atferd i form av aggresjon og sinne. Informantene beskrev begrepene utfordrende atferd og aggresjon med ulikt innhold, noe som forteller at dette er to normative begrep. Men begge fremhever de at utfordrende atferd er noe som avviker fra forventet atferd, og at aggresjon er en form for utagerende atferd som ofte virker forstyrrende på læringsmiljøet.

Resultatene fra undersøkelsen ser ut til å stemme med Nordahls (2011) uttalelser om viktigheten av systemrettede tiltak, og forståelsen av at utfordrende atferd i form av aggresjon i like stor grad må betraktes som et systemproblem som et individuelt avviksproblem. Det pekes spesielt på disse elevenes vansker med å forstå omgivelsene. Dette er noe som kan forstås ut i fra de aggressive elevenes manglende evner innen sosial kompetanse. Årsakene informantene her legger vekt på, kan samsvare med Bronfenbrenners økologiske modell, hvor aggressiv atferd blir sett på som en ubalanse i mikrosystemet. Flere sentrale årsaksforklaringer som nevnes, er de aggressive elevenes behov for struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, deres utfordringer knyttet til det å lese det sosiale samspillet med jevnaldrende, aggresjon brukt som en unngåelsesstrategi eller en mestringsstrategi, og at læreren selv kan foreta handlinger som gjør at aggresjonen utløses eller eskalerer.

Når det gjelder håndtering av aggressive elever, viser studiens resultater at informantene jobber mot å vise hensyn til elevmangfoldet, da de snakker mye om hver enkelt elevs individuelle behov i den enkelte situasjonen. De påpeker videre at man som lærer i møte med de aggressive elevene, må fremstå som rolig og trygg for å lykkes med arbeidet, samtidig som at en felles forståelse både faglig og teoretisk vil være et avgjørende grunnlag i søket etter å forstå de aggressive elevenes hverdag.

Det er svært viktig at lærerteamet har opparbeidet en størst mulig felles forståelse seg imellom. Dette med hensyn både til teori, den enkelte eleven og i lærergruppen. Det viser seg at å dele personlige erfaringer og utfordringer innad i lærerteamet er helt nødvendig for å kunne mestre og arbeide med denne elevgruppen over tid. Det vil også innebære at en slik felles forståelse er avgjørende for om læreren skal lykkes i arbeidet med å bidra til å utvikle elevene til mestrende individer som trives på skolen.

Tiltak som settes i gang i skolen, tar ofte utgangspunkt i egenforklaringer; noe som vil si at årsaken til den utfordrende atferden tillegges eleven eller foreldrene. Det har vist seg at slike tiltak har lite effekt. Teori, informasjon fra informantene og drøftinger gjennom denne studien har vist hvordan en mer økologisk tilnærming bidrar til å sette lærerne i stand til å møte de

aggressive elevene på en hensiktsmessig måte. Fokuset bør i stor grad rettes mot de forholdene rundt eleven som opprettholder atferden.

Informantene forklarer mulige tiltak på bakgrunn av erfaringer de har gjort opp gjennom årene i barneskolen. Opparbeiding av gode relasjoner og oppøving av elevens ferdigheter innen sosial kompetanse er noe begge informantene fremhever som virkningsfulle tiltak. Svært sentralt setter de arbeidet med å utruste elevene med redskaper de kan bruke for å mestre utfordringer i skolehverdagen. Konstruktiv bruk av ros og positive tilbakemeldinger overfor de aggressive elevene har vist seg å være hensiktsmessig, da mestring ofte vil være en mangelvare for disse elevene. Tiltak som ignorering av uønsket atferd er også noe informantene forteller å ha prøvd, med tidvis gode virkninger. Flere gode tiltak som vektlegges er det å fokusere på elevens mestringspotensiale framfor begrensninger og vansker, samt det å legge til rette for aktiviteter for å redusere avviket mellom jevnaldrende og eleven som viser aggresjon.

## **5.2 Avsluttende kommentarer**

Denne studien forteller at elever som viser aggressivitet og sinne, utgjør en utfordring og en bekymring for skolen og for samfunnet generelt. Et av de viktigste poengene som kommer frem i oppgaven, er at man som lærer kan være der for eleven og utgjøre en viktig forskjell. Læreren kan, med sin kompetanse, sine erfaringer og ressurser, bidra med tilrettelegging av en skolehverdag hvor eleven opplever mestring og trivsel.

Det foreligger ingen smørbrøddliste for hvordan man skal legge skolehverdagen til rette, men det nevnes her enkle tiltak hvor særlig oppøving av elevens sosiale kompetanse og relasjonsbygging blir sett på som nyttig. Som lærerteam bør man ha opparbeidet en felles oppfatning av utfordringen både teoretisk og erfaringsmessig. Samtidig bør lærerteamet opptre med en helhetlig forståelse av atferden, da det ofte er behov for tiltak på flere arenaer. Det foreligger en viss fare for at aggressive elever her «dras inn under samme kam». Det er det ingen grunn til, da disse som alle andre har individuelle behov. Et tiltak som fungerer for en elev vil kanskje ikke gi samme virkning på neste. For å hjelpe disse elevene til å oppleve mestring og trivsel på lik linje med jevnaldrende i skolen, må man først og fremst finne tiltak som gjør at skolehverdagen legges til rette og organiseres på en slik måte at akkurat denne eleven mestrer tilværelsen.



Det er neppe noen elever som ønsker å opptre aggressivt. Første steg på veien mot å legge til rette for mestring og trivsel, blir da å dempe og forhindre at aggresjon oppstår. Det vil innebære at man som lærer bør ligge i forkant for å unngå vanskelige situasjoner. Men i skolen vil uforutsette hendelser til stadighet oppstå, til tross for god innsats fra lærerens side. Som lærer må man derfor også prøve å gi eleven ulike verktøy og alternative reaksjonsmønstre slik at eleven selv blir i stand til å håndtere utfordrende situasjoner. Eleven må selv bli bevisst sine styrker og svakheter. En lærer kan bare være hjelpelig med å hjelpe eleven til å gjøre det selv og legge til rette for at mestring og trivsel blir mulig ut ifra elevens forutsetninger og behov.

## Litteraturliste:

- Aasen, P, Nordtug, B Ertesvåg, S.K, og Leirvik B (2004). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002): *Human aggression*. Annu. Rev Psychol. Nr 53; s.27-51. Tremblay, R. E., Hartrup, W. W., & Archer, J. (2005). Developmental origins of aggression. New York: Guilford Press
- Bandura, Albert (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Prentice Hall.
- Berkowitz, L. (1993): "Aggression: Its causes, consequences, and control". New York: McGraw –Hill
- Becker, H. S (1973). *Outsider: Studies in the sociology of devian*. New York: The Free Press.
- Bjørkly, Ståle (2001). Aggresjonens psykologi. Psykologiske perspektiver på aggresjon. Universitetsforlaget, Oslo.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard (2012)(red.). Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Byrkjedal-Sørby, Liv Jorunn og Roland, Pål (2012). *Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen*. Spesialpedagogikk 7, s.18-23
- Carson, N. (2007). *Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2007, (3).
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). *Aggression and antisocial behaviour*. I W. Damon. og N. Eisenberg. Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development (p 779 – 862). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Drugli, May Britt (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm AS
- Drugli, May Britt (2012). *Bedre skole. Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker*. Tema: atferd
- Endrerud, T (2003), Rapport: *atferds eller samspillsvansker sett i et økologisk systemperspektiv*. Rapport nr. 19, fra Høgskolen i Buskerud. Hønefoss 2003. [http://hibu2.imaker.no/data/f/0/30/21/4\\_2401\\_0/3903endrerud .pdf](http://hibu2.imaker.no/data/f/0/30/21/4_2401_0/3903endrerud.pdf) Hentet: 02.02.14
- Fandrem, Hildegunn, Otto Laurits Fuglestad (RED.), Inger Kristine Løggø, Pål Roland og Elsa Westergår (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Gjærum, B, Grønholt, J & Sommerschild, H (1998). *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Holland, Hanne (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Imsen, Gunn (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget
- Johannessen, Eva (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Eva Johannessen och SEBU Forlag.
- Johansen, Kristel Bye (2013). *UNGDOM ER IKKE VANSKELIGE DE HAR DET VANSKELIG. Elevkunnskap om ungdom som viser atferdsproblemer*. HiST TISP 230.
- Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvale, Steinar (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag. AS. Oslo.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo:Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. I: Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet 18.03.2014.  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_1k06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf)
- Moen, Torill og Ragnheidur Karlsdottir (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*.
- Moynahan, L., Strømgren, B. og Gundersen, K. (red) (2005). *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.) Gyldendal Norske Forlag AS. Oslo.
- Ogden, Terje (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Overland, Terje (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, Bergen.
- Postholm, May Britt, og Jacobs, Dag Ingvar (2013). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget. Oslo
- Roland, Pål (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? Senter for atferdsforskning*.
- Slåttøy, Astrid (2002). *Problematferd i klasserommet*. J.W Cappelens forlag a.s, Oslo
- Sørli M. A og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og

- samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Tapir Akademiske Forlag NESH. (2005). Forskningsetiske retningslinjer. Hentet 28.01.2014, fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- A: Lovdata.no. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet 13.04.14. [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- B: Utdanningsdirektoratet (2009) Hentet: 04.02.13  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse1/Laring-av-sosial-kompetanse/?read=1>
- C: Utdanningsdirektoratet (2009) Hentet: 13.04.14  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Om-brukerundersokelsene1/Elevundersokelsen/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trivsel/>
- Vifladt, E. & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk. Samhandling om læring og mestring*. Oslo: NKLMS.
- Vitaro, F., & Brengden, M. (2005). Proactive and reactive aggression: Kap 9 in Trembley (2005). *Developmental origin of aggression*, 178 -197
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratu
- Øverland, Svein (2010). *Hva er sinne, årsaker og funksjoner*. Mestring av sinne, frustrasjon og fortvilelse – håndtering av utfordrende atferd hos personer med utviklingshemming. Konferansen i Bergen 8. og 9. april. St. Olavs Hospital Trondheim.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Meldeskjema NSD

#### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2014

Vår ref: 36922 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:



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

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2014.  
Meldingen gjelder prosjektet:

36922	<i>Utfordrende atferd</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens</i>
	<i>øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Jorun Eggen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jorun Eggen [jorunhe@gmail.com](mailto:jorunhe@gmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Vedlegg 2: Kommentar fra personvernombudet



### Personvernombudet for forskning

#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 36922

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

### Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Utfordrende atferd – med fokus på aggresjon og sinne*

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Jorun H. Eggen og jobber våren 2014 med en masteroppgave i spesialpedagogikk. Denne masteroppgaven skrives gjennom NTNU, og i et tett samarbeid med HiNT. Formålet med studien er å få innblikk i pedagogers møte med aggressive elever. Hvilke tanker, følelser og refleksjoner gjør man seg som pedagog i møte med disse elevene? Hvilke tiltak foretas og hvilke erfaringer har man på feltet?

Min problemstilling så langt er: «*Hva kan en pedagog i barneskolen gjøre for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen?*»

Årsaken til at jeg sender deg en forespørsel om å delta på mitt prosjekt er fordi du har valgt å delta på en videreutdanning i spesialpedagogikk, med hovedvakt på utfordrende atferd. Det gir meg en indikasjon på at du har erfaringer om og interesse for de utfordrende elevene i skolen, noe om helt klart vil være en viktig byggestein i min masterstudie.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil bruke en kvalitativ datainnsamlingsmetode, med fokusintervju som hoved innsamlingsmetode. Lesinga av refleksjonsnotater som er blitt til gjennom videreutdanningen vil også være nyttig informasjon. Jeg vil foreta to intervju med varighet på ca. to klokke timer, til sammen fire klokke timer. Spørsmålene vil omhandle dine møter med de utfordrende elevene, med vekt på sinne, aggresjon, mestring og trivsel i skolen. Dine refleksjoner, tanker og erfaringer vil gi meg et godt grunnlag for videre skriving av masteren. Dataene vil registreres ved lydopptak og notater.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon om deg vil kun bli behandlet mellom meg og Veileder (Arve Thorshaug). Etter transkriberingen av lydopptaket vil lydopptaket umiddelbart slettes. I min masteroppgave vil ikke du som deltaker kunne gjenkjennes. Om det er ønskelig kan dere få et eksemplar av den ferdige masteroppgaven.



Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2014.

### **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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt:

Jorun H. Eggen

41435256

jorunhe@gmail.com

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide til forskeren

# Intervjuguide 1

## Utfordrede atferd - med fokus på aggresjon og sinne

Problemstilling:

*«Hva kan en lærer i barneskolen gjøre for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen?»*

### Innledning:

- Alder?
- Kjønn?
- Utdannelse?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Eventuelle spørsmål informanten har ang. intervjuet?

### Hoveddel:

Aggresjonsbegrepet og forståelsen av det:

- Hva legger du i begrepet utfordrende atferd i skolen?
- Hva legger du i begrepet aggressiv atferd i skolen?
- Hvordan ser du på sammenhengen mellom sinne og aggresjon?
- Hvordan opplever du din egen kompetanse i møte med sinte og aggressive elever?
- Kjønnforskjeller? Er jenter like aggressive som guttene?

Håndtering av aggressiv atferd (erfaringer, opplevelser og refleksjoner):

- Hva er dine erfaringer med sinte og aggressive elever?
- Hvordan opplever du møtet med disse elevene? Hva opplever du som mest utfordrende?
- I hvor stor grad føler du at du lykkes i møte med disse elevene? Hvorfor?
- Hvilke erfaringer har du med ulike tiltak/forebygging med tanke på å forhindre sinne og aggressiv atferd?

Diagnose og aggressiv atferd:

- Hvordan vil en eventuell diagnose påvirke ditt syn på aggressiv atferd?

- Mer akseptert? Hvorfor? Hvorfor ikke?

#### Systemperspektiv – felles plattform:

- Hvordan ivaretar skolen som system de aggressive elevene?
- Er det et problem at elevene blir møtt ulikt?
- Har dere en felles plattform på skolen som bidrar til en trygg ramme rundt aggressive situasjoner blant elevene?
- Hvordan arbeider skolen for å øke kompetansen hos personalet for barn med utfordrende atferd?

#### Foreldresamarbeid:

- Hvordan samarbeider du med foreldre/foresatte i håndteringen av aggressive elever?
- Hvilke begrensninger ser du?
- Hvilke muligheter vil et godt foreldresamarbeid gi ved tanke på å hjelpe disse elevene?

#### Mestring og trivsel hos aggressive elever:

- Hva legger du i begrepet trivsel og mestring?
- I hvor stor grad opplever du at elever som viser sinne og aggresjon føler mestring og trivsel i skolehverdagen?
- Hvilke tiltak er gjort på deres skole for å ivareta deres trivsel og mestring?

#### **Tilbakeblikk:**

- Hva kan man gjøre som pedagog i barneskolen for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i barneskolen?
- I hvilken grad opplever du utbyttet av videreutdanningen du har deltatt på ved tanke på håndteringa av aggressive elever?

## Vedlegg 5: Intervjuguide til informanten

# Intervjuguide 2

Til informanten

## Utfordrede atferd - med fokus på aggresjon og sinne

Problemstilling:

*«Hva kan en lærer i barneskolen gjøre for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen?»*

### Innledning:

- Alder?
- Kjønn?
- Utdannelse?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Eventuelle spørsmål informanten har ang. intervjuet?

### Hoveddel:

- Aggresjonsbegrepet og sinnebegrepet.
- Håndtering av aggressiv atferd (erfaringer, opplevelser og refleksjoner).
- Diagnose og aggressiv atferd.
- Systemperspektiv – felles plattform.
- Foreldresamarbeid.
- Mestring og trivsel hos aggressive elever.

### Tilbakeblikk:

- Oppsummering: Hva kan man gjøre som pedagog i barneskolen for at elever som viser aggressiv atferd får en opplevelse av mestring og trivsel i barneskolen?
- Utbytte av videreutdanningen?