

## Forord

Vi er nå ved veis ende etter to lærerike år som mastergradsstudenter i Spesialpedagogikk. Studiet har gitt oss mye kunnskap, økt bevissthet og klargjort oss for møte med skolen som arbeidsplass. Vi har utviklet faglig kompetanse og fått muligheten til å reflektere over viktige temaer sammen med kunnskapsrike medstudenter. Vi bestemte oss tidlig for å gjennomføre studien sammen, noe vi ikke har angret et sekund på. Vi vil derfor benytte muligheten til å takke hverandre.

Jeg (Karianne) vil takke Julie for at hun har holdt ut med mitt kreative og ustrukturerte-jeg. Er det en som har fått meg gjennom tunge og ufokuserte dager, så er det deg. Ikke bare har vi gjennomført en masterstudie, men vi har gjennomført den som veldig gode venner. Tusen takk for at du har vært en god samtalepartner og et fantastisk vesen å være rundt. Jeg hadde ikke klart å fullføre dette året uten deg!

Jeg (Julie) vil takke min kjære masterpartner Karianne som med sitt usedvanlige gode humør og sprudlende vesen har gjort dette året til det beste i utdanningen min. Du har alltid vært positiv og i godt humør, selv når det har stått på som verst. Uten deg ved min side tror jeg denne prosessen ville vært mye tyngre og på langt nær like morsom og lærerik. Selv om du til tider har gitt meg noen grå hår, ville jeg aldri vært foruten deg og ditt samarbeid.

Vi vil også få takke Hans-Christian, samboeren til Julie. Han har servert oss middag, vasket hus og oppmuntret når vi var lei. Tusen takk for din tålmodighet.

Takk til Torill Moen som har hjulpet oss gjennom masterstudien med både oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger. Hun har fått oss til å reflektere og delt av sin kunnskap og sitt engasjement. Tusen takk for god veiledning!

Vi føler oss heldige og privilegerte for at våre tre informanter ville dele sine kunnskaper, tanker og erfaringer med oss. De viste stor entusiasme for temaet og stilte opp til tross for en travel hverdag. Denne studien hadde ikke blitt en realitet uten dere, så tusen takk!

Julie Bye  
Karianne Strangstad

Trondheim, oktober 2014

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	<b>4</b>
<b>Kapittel 2 Teori</b> .....	<b>8</b>
<i>Atferdsproblemer</i> .....	8
Reaktiv og proaktiv aggresjon.....	9
<i>Årsaker til atferdsproblemer</i> .....	13
Risikofaktorer .....	13
Beskyttelsesfaktorer .....	14
<i>Perspektiver på atferdsproblemer</i> .....	15
Individperspektivet, systemperspektivet og det relasjonelle perspektivet .....	15
<b>Kapittel 3 Metode</b> .....	<b>17</b>
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i> .....	17
<i>Forforståelse og refleksivitet</i> .....	18
Vår forforståelse .....	19
<i>Forskningsprosessen</i> .....	20
Valg av informanter .....	20
Informert samtykke og konfidensialitet .....	23
Utforming og utprøving av intervju .....	24
Intervju og transkribering .....	25
Analyse og tolkning .....	29
Kategorisering .....	30
Kvalitet og etiske betraktninger .....	33
<b>Kapittel 4 <i>Du skal styre med den milde jernhånd</i></b> .....	<b>35</b>
<i>Teoretisk bakgrunn</i> .....	35
<i>Empiri og analyse</i> .....	40
<i>Oppsummering og diskusjon</i> .....	46
<b>Kapittel 5 <i>Det å bygge relasjoner, det betyr alt!</i></b> .....	<b>49</b>
<i>Teoretisk bakgrunn</i> .....	49
<i>Empiri og analyse</i> .....	53
<i>Oppsummering og diskusjon</i> .....	58
<b>Kapittel 6 <i>Lære dem å bruke språket sitt i stedet for krafta</i></b> .....	<b>61</b>
<i>Teoretisk bakgrunn</i> .....	61

<i>Empiri og analyse:</i> .....	66
<i>Oppsummering og diskusjon</i> .....	71
<b>Kapittel 7 Avsluttende kommentar</b> .....	<b>75</b>
<b>Kildehenvisning</b> .....	<b>80</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>84</b>
<i>Vedlegg 1 Intervjuguide</i> .....	84
<i>Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste</i> .....	87
<i>Vedlegg 3 Informert samtykke</i> .....	88
<i>Vedlegg 4 samtykkeerklæring</i> .....	89

# Kapittel 1

## Innledning

Gjennom praksisperioder i lærerutdanningen har vi begge møtt på elever som faller utenfor og som ikke finner sin plass i fellesskapet. I mange av tilfellene har dette dreid seg om elever som viser utagerende atferd. Vi har både observert lærere som strever med å håndtere ulike situasjoner som oppstår i skolehverdagen, og vi selv har fått føle på kroppen hvor utfordrende og energikrevende møte med disse elevene kan være. Vårt inntrykk er at denne typen atferd krever mye ressurser og er et forstyrrende element i lærerens fokus på undervisning og andre elever. Vi sitter igjen med et inntrykk av at det ofte handler om manglende forståelse og kompetanse hos lærere på dette området. Elever som viser utagerende atferd er noe man som lærer eller spesialpedagog før eller siden vil støte på. Med denne oppgaven ønsker vi selv å forberede oss på hverdagen som spesialpedagoger. Samtidig håper vi at andre lærere kan kjenne seg igjen i de pedagogiske utfordringene våre informanter opplever i møte med elever som viser utagerende atferd, nærmere bestemt *reaktiv aggresjon*.

På lærerværelser og teamkontorer har vi erfart at det er mye snakk om de elevene som viser tegn til bekymringsfull atferd, både innagerende og utagerende. Temaet dukker ofte opp, men betegnelsene på disse elevene er mange. Hvilken definisjon er det korrekt å bruke når man omtaler elever som viser utagerende atferd?

Hvis man tar en kikk på de ulike begrepene som blir benyttet av lærere, psykologer, psykiatere, leger, sosionomer, jurister og politi, vil man møte ulik begrepsbruk og til dels ulik forståelse av fenomenet ”atferdsproblemer”. Forskjellige yrkesgrupper kan bruke termene atferdsproblemer og atferdsvansker, men samtidig ha en ulik oppfattelse av hva de egentlig innebærer. I tillegg kan det også være uenighet og inkonsekvent bruk av begrepene innenfor de enkelte yrkesgruppene. Dette kommer av at det relativt sjeldent presiseres hva som legges i de ulike begrepene, i tillegg til at de ofte brukes om hverandre (Sørli & Nordahl, 1998). I offentlige dokumenter, som for eksempel i Meld. St. 18 *Læring og fellesskap*, blir begrepet *sosiale og emosjonelle vansker* benyttet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

I vår studie har vi likevel valgt å bruke begrepet *atferdsproblemer* som en felles betegnelse på elever som viser avvikende atferd. Vi begrunner valget med at det er dette begrepet som blir mest brukt i teorien som omhandler dette temaet. Ut i fra våre erfaringer i praksisfeltet er det i tillegg et begrep som de fleste lærere har kjennskap til. Vi har valgt å forholde oss til Ogdens (2001) definisjonen av atferdsproblemer:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (s. 15).

Definisjonen antyder at det ikke er en felles forståelse av hva begrepet atferdsproblemer egentlig innebærer. Det kommer imidlertid fram at det omhandler atferd som avviker fra gjeldende normer og regler i den enkelte skole (Ogden, 2001). Når atferden går ut over det som er normalt for kulturen eller konteksten personen er en del av på en negativ måte, for seg selv eller andre, kan det i følge Ogden (2009) defineres som problematferd.

Atferdsproblemer er et stort begrep som omfavner atferd som ut fra normative betraktninger bryter med det allment aksepterte i det aktuelle miljøet (Ogden, 1998). På grunn av begrepets omfang, har vi valgt å konsentrere oss om det Sørli og Nordahl (1998) definerer som utagerende atferd. Et sentralt trekk i denne type atferd er aggresjon (Sørli & Nordahl, 1998), som i følge Berkowitz (1993) kan være hemmende og ødeleggende for elevers læring og utvikling. Det er vanlig å dele aggresjonsbegrepet inn i to hovedformer, *proaktiv aggresjon* og *reaktiv aggresjon* (Dodge & Coie, 1987). I denne oppgaven har vi valgt å fokusere på i reaktiv aggresjon, men vi anser det som hensiktsmessig å gjøre rede for begge hovedformene for å få en bedre innsikt i begrepet. I tillegg er det heller ikke uvanlig at elever viser tegn til både reaktiv- og proaktiv aggresjon (Dodge & Coie, 1987). Dodge (1991) beskriver reaktiv aggresjon som når frustrasjon og provokasjon har en stabil tendens til å utløse sinne, som igjen resulterer i negative handlinger. Proaktiv aggresjon kommer ofte til uttrykk gjennom mobbing der formålet er makt over andre (Dodge & Coie, 1987).

Hva er årsaken til eller bakgrunnen for at barn og unge utvikler reaktiv aggresjon? Er det arv og gener, eller er det oppvekst og miljø? Reaktiv aggresjon kan ses ut ifra et

individperspektiv, et systemperspektiv eller et relasjonelt perspektiv. I denne oppgaven vil vi fokusere på en relasjonelt tilnærming. Med dette mener vi at eleven som aktør blir påvirket av miljøet, og samtidig selv påvirker sine omgivelser (Tangen, 2012). For å få en dypere forståelse av det relasjonelle perspektivet, anser vi det som hensiktsmessig å gjøre rede for alle de tre perspektivene i vår oppgave. Når en elev ikke oppfører seg som forventet i skolen, vil bruk av de individorienterte begrepene og definisjonene legge en årsaksforklaring på problemet. Ved bruk av betegnelsen ”elever *med* atferdsproblemer” har man indirekte lagt årsaken over på eleven alene, og ikke tatt med miljøet rundt i betraktningen (Nordahl, 2009). Med utgangspunkt i det relasjonelle perspektivet har vi i denne studien valgt å konsekvent skrive ”elever som *viser* atferdsproblemer”, i stedet for ”elever *med* atferdsproblemer”.

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan erfarne lærere opplever elever som viser reaktiv aggresjon. Problemstillingen vi ønsker svar på er: *Hva opplever tre erfarne barneskolelærere som viktig i møte med elever som viser reaktiv aggresjon?* Vi ønsker blant annet å finne svar på følgende forskningsspørsmål: Hvilken rolle spiller klasseledelse når det kommer til forebygging av reaktiv aggresjon? Hva er hensikten og målet med å bygge gode relasjoner til elevene? Hvordan får man som lærer til dette i praksis? Hvilken rolle spiller utvikling av sosiale ferdigheter for elever som viser reaktiv aggresjon? Hvordan kan man som lærer legge til rette for denne utviklingen i praksis?

Vi anser denne problemstillingen som viktig av flere grunner. For det første viser forskning at atferdsproblemer fortsatt er et omfattende problem i norsk skole (Sørli & Ogden, 2014). For det andre ønsker vi å rette oppmerksomheten mot det lærerne opplever som utfordrende i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Vi vil fokusere på hva lærerne oppfatter som viktig for disse elevenes fungering i skolen, hvor utvikling av sosiale ferdigheter står sentralt. I lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) kommer det tydelig frem at elever i norsk skole har rett til et godt psykososialt miljø. I lovens § 9a-3, står det blant annet at: ”Det psykososiale miljøet: Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Opplæringslova, 1998a). For det tredje har vi inntrykk av at det, som nevnt

innledningsvis, er manglende kunnskap på dette området, både hos oss selv og hos andre lærere.

For å svare på problemstillingen vår har vi valgt å intervju tre lærere som har erfaring med elever som viser reaktiv aggresjon. Vi var ute etter å få tak i lærernes subjektive opplevelse av disse elevene. Hovedfokuset vårt var å få frem lærernes erfaringer fra praksis og hva de opplever som viktig i møte med disse elevene. Det ble derfor naturlig for oss å velge kvalitativt intervju som metode for datainnsamling.

Denne studien er inndelt i sju kapitler. Kapittel to er et teorikapittel som er strukturert etter temaene atferdsproblemer, reaktiv aggresjon, årsaksfaktorer, og ulike perspektiver på reaktiv aggresjon. I kapittel tre redegjør vi for hvorfor vi har valgt en kvalitativ forskningstilnærming, mer nøyaktig et kvalitativt forskningsintervju. I tillegg beskriver vi forskningsprosessen der vi forklarer hvordan vi har kommet frem til de ulike kategoriene med utgangspunkt i datamaterialet. Til slutt gjør vi rede for kvalitet og etiske betraktninger i kvalitative studier. I kapittel fire beskriver vi den første av våre tre kategorier som omhandler klasseledelse som en proaktiv strategi. Vår andre kategori blir presentert i kapittel fem. Her beskriver vi lærernes opplevelse av viktigheten ved å danne positive relasjoner med elever som viser reaktiv aggresjon. I det sjette kapittelet beskriver vi vår siste kategori hvor vi tar utgangspunkt i lærernes uttalelser om utvikling av sosiale ferdigheter for elever som viser reaktiv aggresjon. I det sjuende og avsluttende kapittelet oppsummerer vi studien i sin helhet, gir et kritisk blick på egen studie og presenterer tanker om videre forskning.

## Kapittel 2

### Teori

#### **Atferdsproblemer**

Tradisjonelt sett har atferdsproblemer blitt omtalt som et to-dimensjonalt begrep hvor termene har variert mellom *innagerende* og *utagerende atferd*, *internalisert* og *eksternalisert atferd* eller *sosiale* og *emosjonelle vansker* (Sørli & Nordahl, 1998). Sørli & Nordahl (1998) har utvidet begrepet fra to til fire dimensjoner med betegnelsene: *undervisnings- og læringshemmende atferd*, *utagerende atferd*, *anti-sosial eller klart normbrytende atferd* og *sosial isolasjon*. Undervisnings- og læringshemmende atferd beskriver ulike typer atferd som skjer i klasseromssituasjoner. Denne typen atferd finnes på alle klassetrinn og anses som den vanligste formen for atferdsproblemer. Det dreier seg om elever som er urolig og bråkete, noe som virker forstyrrende på læreren og de andre elevene. Begrepet omfatter også de som er mentalt fraværende eller drømmer seg bort i timene, ettersom det hemmer deres mulighet til å tilegne seg ny kunnskap. Sosial isolasjon omhandler elever som føler seg deprimert, usikker eller ensom på skolen. Dette forstyrrer sjelden undervisningen og har liten betydning for andre elevers mulighet til å lære, men kan være læringshemmende for den aktuelle elev. Utagerende atferd beskriver handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til lærere ved irettesettelse eller fysiske og/eller verbale angrep på andre mennesker. Dette blir ansett som den andre vanligste formen for atferdsproblemer i skolen. Den siste kategorien, antisosial atferd, beskriver atferd som de fleste av oss vil se på som destruktiv, etisk betenkelig og/eller som alvorlige regelbrudd. Et stort spekter av handlinger faller inn under dette begrepet, som for eksempel fra å lyve om alderen til det å påføre andre mennesker alvorlig fysisk eller psykisk skade (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011).

Nordahl (et al., 2011) understreker at i de fleste tilfeller når et barn viser negativ atferd, er det ikke bekymringsfullt eller nødvendig med særskilte tiltak. Det er først når den negative atferden er omfattende, viser og utvikler seg over tid, hindrer barnets læringsutvikling og/eller anses som betydelig plage eller krenkelse for andre at det kan defineres som atferdsproblemer (Nordahl et al., 2011). Selv blant barn og unge som viser aldersadekvate sosiale og faglige ferdigheter kan det i perioder forekomme



problematisk atferd, uten at dette trenger å være bekymringsverdig. Dette er en naturlig del av menneskets utforskende natur som ofte avtar etter en periode (Nordahl, et al., 2011).

Omfanget av problematferd i den norske skolen kan være vanskelig å fastslå nøyaktig. En av grunnene til dette er at det er utført relativt få kartleggingsstudier på området, i tillegg til at de undersøkelsene som gjennomføres ofte bruker forskjellige definisjoner, informanter og kartleggingsmetoder (Nordahl et al., 2011).

I prosjektet *”Skole og samspillsvansker”* undersøkte Sørli og Nordahl (1998) atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen. Problemstillingene i forskningsprosjektet var blant annet relatert til omfanget av atferdsproblemer i norske skoler.

Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført våren 1995, og ca. 1100 elever fordelt på 13 grunnskoler og tre videregående skoler i to norske kommuner deltok. Lærerne i undersøkelsen vurderte at ca. 11% av elevene i 4. og 7. klasse, og ca. 20% av elevene på grunnkursnivå i videregående opplæring viste en form for atferdsproblemer (Sørli & Nordahl, 1998). Sørli og Ogden (2014) gjennomførte en studie der de sammenlignet lærernes rapportering av negative atferdshendelser i to undersøkelser utført med ti års mellomrom. Sammenligningen av de to undersøkelsene viste at gjennomsnittsnivået av atferdsproblemer holdt seg relativt stabilt, men de fant en noe mer positiv utvikling når det gjaldt omfanget av atferdsproblemer i klasserommet. Til tross for en positiv tendens i utviklingen, konkluderte de med at mange skoler og elever i dag fortsatt sliter med mye atferdsproblemer (Sørli & Ogden, 2014).

### *Reaktiv og proaktiv aggresjon*

Aggresjon er et begrep de aller fleste har et forhold til, men hva betyr det egentlig? Det er et spørsmål man kan forvente å få forskjellige svar på, ettersom mennesker ofte har en ulik oppfattelse og forståelse av meningsinnholdet i begrepet. I faglige sammenhenger vil det derfor være hensiktsmessig å få en felles forståelse av hva begrepet innebærer (Berkowitz, 1993). En av de fremste internasjonale aggresjonsforskerne, Leonard Berkowitz, viser til en anerkjent definisjon: ”any form of behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically” (Berkowitz, 1993, s.3). Denne definisjonen omfatter en vid forståelse av begrepet aggresjon, hvor det vises til en atferd med intensjon om å påføre andre psykisk eller fysisk skade. Det påpekes videre at aggresjon er et omfattende samfunnsproblem med

alvorlige konsekvenser (Berkowitz, 1993). Ifølge Roland (2007) blir aggresjon sett på som måten og graden aggressiviteten får utspille seg på. Aronson og Aronson (2007) definerer aggresjon som en handling gjort med en intensjon om å skade eller påføre andre smerte. De understreker at handlingen kan være både fysisk og verbal, og at det anses som aggresjon uavhengig av om aggresjonsutøveren oppnår sin intensjon eller ikke (Aronson & Aronson, 2007).

I avsnittet over har vi skrevet generelt om aggresjon, men vi vil i det følgende spisse aggresjonsbegrepet inn på *reaktiv aggresjon*, som er vårt hovedfokus i denne studien. Reaktiv aggresjon er noe som kommer til uttrykk gjennom sinne og raserianfall. Reaksjonen er ofte impulsiv og personen som viser denne type atferd er tilsynelatende ute av kontroll. Aggresjonen skjer ofte som en reaksjon på frustrasjon, uten noe mål og mening. Utløsningen av denne typen aggresjon kan for eksempel skje på bakgrunn av en mobbeepisode eller i møte med for høye krav og forventninger fra voksne. Elever som viser reaktiv aggresjon reagerer ofte på grunnlag av feiltolking. De har en tendens til å tolke andres intensjoner negativt, med en oppfatning av at handlinger blir gjennomført med hensikt om å ydmyke eller lure dem (Dodge 1991). I et eksperiment gjennomført av Dodge og Coie (1987) skulle medelevene gi et bilde av elever som viste reaktiv aggresjon. Denne elevgruppen ble beskrevet som aggressive og plagsomme i form av at de ofte havnet i slåsskamper og forstyrret andre i klasseromssituasjoner (Dodge & Coie, 1987). Elever som viser reaktiv aggresjon er som regel ikke igangsettere for konflikter, men har en tendens til å havne i midten av de og tar gjerne konflikten til nye høyder. Dette medfører at de fort kan oppfattes som både voldelige og aggressive, noe som ofte fører til at medelever tar avstand fra de. Et resultat av dette kan være at disse elevene får lav status og opplever avvisning av jevnaldrende (Dodge, 1991). Reaktiv aggresjon blir gjerne ansett som en mer synlig aggresjonsform sammenlignet med proaktiv aggresjon (Dodge & Coie, 1987).

Roland (2007) presenterer en frustrasjon-aggresjonsmodell (se figur.1).

Hovedpoenget i denne modellen er at en aggressiv respons kan trigges av enhver negativ affekt som aktiverer følelser og tanker relatert til frykt.

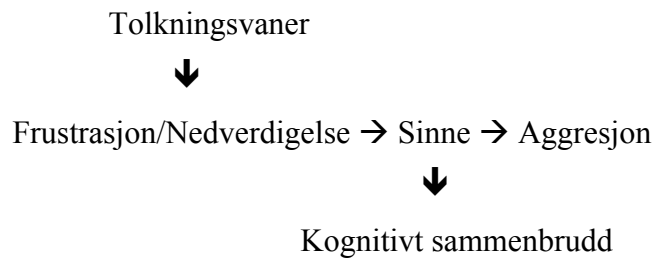


Fig. 1. Frustrasjons-aggresjonsmodell fritt fra Roland (2007)

Modellen gir en skjematisk oversikt over den kognitive prosessen som finner sted når et individ viser reaktiv aggresjon. Som vi kan lese av figuren er det frustrasjon, nedverdiggelse eller liknende situasjoner som utløser selve aggresjonen. Reaksjonen er i stor grad avhengig av hvilke tolkninger som blir gjort omkring årsaken, noe som regulerer sinnet i vesentlig grad. Situasjonen kan tolkes som et tilfeldig uhell, som sin egen feil eller som en ondsinnet handling utført med vilje. Tanken rundt alternative løsninger er også av betydelig karakter, og kan variere mellom automatisk å løse problemet, gi opp eller angripe personer eller gjenstander. Evnen til å tenke klart reduseres i det øyeblikket sinnet fyller tankene, noe som fører til at det kognitive apparatet i hjernen kollapser (Roland, 2014). Hvordan mennesket reagerer på ulike situasjoner avhenger av personlige forutsetninger, som for eksempel vanemønster eller gener, og påvirkning fra miljøet rundt. Det er ikke gitt at alle viser reaktiv aggresjon. Noen reagerer også med bebreidelse eller fortvilelse når slike situasjoner oppstår. Alt kommer an på hvor sårbare man er for omstendighetene (Roland, 2014).

Som nevnt innledningsvis uttrykkes proaktiv aggresjon ofte gjennom mobbing, hvor målet er makt over andre mennesker. Dominant atferd ovenfor medelever er et vanlig kjennetegn på denne aggresjonsformen. Atferden er ofte målrettet og brukes som et verktøy for å oppnå ønsket posisjon i en sosial gruppe. Et eksempel på slik atferd kan være å sette læreren eller andre elever i et dårlig lys for å oppnå tilhørighet i klassen. I kontrast til elever som viser reaktiv aggresjon, ser elever som viser proaktiv aggresjon ut til å ha god sosial kompetanse og mange venner. De blir ofte beskrevet som humoristiske og gode ledere. Undersøkelser tyder likevel på at elever som viser proaktiv aggresjon mister sin popularitet med alderen (Dodge og Coie, 1987). Selv

om det er et tydelig skille mellom disse to aggresjonsformene understreker Dodge (1991) at elever kan vise både reaktiv og proaktiv aggresjon. Et eksempel på dette kan være en elev som blir mobbet og som reagerer med å vise reaktiv aggresjon når mobbingen skjer, men som selv mobber en svakere elev for å føle seg hevet over egen situasjon (Dodge, 1991).

Innad i ulike forskningsmiljø eksisterer det uenigheter om hvordan utviklingen av aggresjon oppstår (Aronson & Aronson, 2007). Det finnes forskjellige oppfatninger av om aggresjon er en handling som ligger latent og naturlig for mennesket eller om det er miljøbettinget, altså at aggresjon må læres (Rubin, Bream & Rose-Krasnor, 1991). Dette påpeker Rubin et al., (1991) når de beskriver fire ulike årsaksfaktorer for utvikling av aggressiv atferd. For det første mener de at aggresjon kan forklares ut i fra et biologisk betinget ståsted hvor problemet ligger hos barnet, altså at aggresjon er arvelig. Den andre årsaksfaktoren går ut på at aggressiv oppførsel er lært og kan forklares gjennom ytre påvirkninger i nære relasjoner, altså at aggresjon avler aggresjon. Et eksempel på dette kan være når aggressiv atferd blir forsterket eller modellert av barnets signifikante andre. Ut i fra et psykologisk ståsted blir frustrasjon ansett som en utløsende faktor for aggresjon, noe som utgjør den tredje årsaksfaktoren. Barnets manglende ferdigheter til å tolke sosiale omgivelser blir ansett som den siste årsaksfaktoren for utvikling av aggressiv atferd. Alle disse fire årsaksfaktorene kan være underbyggende, forsterkende og opprettholdende for aggressiv atferd (Rubin et al., 1991). Rubin et al., (1991) understreker at det ikke finnes én overordnet årsak til at elever utvikler aggressiv atferd. De mener utviklingen av aggresjon må ses i sammenheng med at det er flere variabler og systemer som påvirker eleven, og at aggressiv atferd sannsynligvis kan forklares som et resultat av flere ulike årsaker. Aggresjon kan for eksempel begrunnes ut i fra biologiske årsaker hos en elev, mens en annen elev kan ha utviklet aggressiv atferd på bakgrunn av traumatiske opplevelser i oppveksten. Det vil ikke være mulig å forklare variansen mellom enkeltelevers utvikling av aggresjon sett ut i fra én enkelt teori, det kan være en blanding av mange (Rubin et al., 1991).

## Årsaker til atferdsproblemer

### *Risikofaktorer*

Nordahl et al., (2011) beskriver ulike *risikofaktorer* som kan øke sannsynligheten for utvikling av utagerende eller antisosial atferd. Disse faktorene defineres som forløpsindikatorer eller faresignal for fremtidige atferdsproblemer. Risikofaktorer kan være individuelle eller kontekstuelle faktorer som kan ha en negativ innvirkning på barnets utvikling og læring, både psykisk og/eller sosialt (Nordahl et al., 2011). Et konfliktfylt hjem kan for eksempel har en negativ innvirkning på et barns læring og utvikling. Flere eksempler på risikofaktorer kan være depresjon hos foreldre, vanskelig temperament og tidlig utagering, kognitive problemer, mangelfull sosial kompetanse, inkonsekvent eller aggressiv oppdragelsespraksis i hjemmet og en negativ lærer-elevrelasjon (Nordahl et al., 2011). Risikofaktorer kan også fungere som en forsterkende faktor og være med på å intensivere det negative utfallet. For eksempel kan et barn som opplever konflikter i hjemmet, få en forsterkende negativ utvikling dersom han eller hun blir i tillegg blir avvist av lærere og jevnaldrende på skolen (Rutter 1987, i Pianta 1999).

Ettersom reaktiv aggresjon kommer til uttrykk gjennom sinne, frykt og hypersensitivitet ovenfor truende stimuli, mener Dodge (1991) at tidlige erfaringer som trigger disse følelsene kan være selve opphavet til aggresjonen. For eksempel kan traumatiske opplevelser i oppveksten, som det å miste en nær slektning eller det å vokse opp i krigsherjede områder, være en utslagsgivende faktor for utvikling av reaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Dodge (1991) beskriver videre hvordan sammenhengen mellom negative erfaringer, eksponering av sinne og utagerende atferd i oppveksten og familiemiljøet kan føre til økt sannsynlighet for lignende atferdsmønstre hos barn og unge. Han mener årsaken til dette ligger i barnets evne til å ”kopiere” voksnes handlinger (Dodge, 1991). Aronson og Aronson (2007) refererer til et eksperiment utført av Albert Bandura og hans kolleger hvor voksne mennesker ble bedt om å slå og utøve aggresjon, både fysisk og verbalt, mot en oppblåsbar dukke mens de ble iaktatt av en gruppe barn. Disse barna skulle leke med den samme dukken etterpå. Det som er interessant i dette eksperimentet er hvordan barna tok utgangspunkt i den atferden de hadde observert. Ikke bare “kopierte” de det voldelige atferdsmønsteret, men de brukte det også som inspirasjon for å finne nye metoder å

skade dukken på. Dukken var ikke engang levende, så hvorfor hadde det noe å si om den ble behandlet dårlig? (Aronson & Aronson, 2007).

For å svare på dette spørsmålet trekker Aronson og Aronson (2007) inn begrepet *sosial læring*. Sosial læring er det barn lærer og blir påvirket av i omgivelsene de vokser opp i. I følge Green (2011) lærer de hvordan de skal håndtere situasjoner ved å ta i bruk egne erfarte opplevelser om hvordan problemer løses. I tilfeller hvor det har oppstått en konflikt mellom to eller flere elever, kan eleven som har blitt eksponert for vold i hjemmet ha en oppfatning av og erfaring med at konflikter blir løst ved å slå. Den andre eleven som har vokst opp i et trygt hjem vil trolig ha andre konfliktløsende verktøy, som for eksempel å snakke seg gjennom situasjonen som har oppstått (Green, 2011). En annen ting Aronson og Aronson (2007) nevner som en sentral påvirkende faktor for utvikling av aggresjon, er barns eksponering for vold gjennom digitale medier. Det finnes i dag bevis for at barn, ungdom og unge voksne er mer mottakelig for medie vold enn voksne mennesker. Det er generelt antatt at deres holdninger og atferd kan ha dypere påvirkning av ting de ser på (Aronson & Aronson, 2007). I forbindelse med utvikling av reaktiv aggresjon, vektlegger Rutter (1981) viktigheten av den rollen tidlige relasjoner spiller i forhold til utviklingen av trygghetsfølelser, empati og forståelse for andre mennesker (Rutter 1981, i Dodge 1991). Utviklingen av disse følelsene og ferdighetene danner grunnlaget for hvordan barn lærer å avstå fra et reaktivt aggressivt handlingsmønster. Mangelfulle eller dårlige tidlige relasjoner med signifikante andre kan derfor føre til utvikling av aggressive barn, og kan dermed anses som en risikofaktor for utvikling av reaktiv aggresjon (Dodge, 1991).

### *Beskyttelsesfaktorer*

Selv om det øker sannsynligheten for å utvikle fremtidige atferdsproblemer ved å være eksponert for risikofaktorer, er det ingen automatikk i at dette skjer (Nordahl et al., 2011). Nordahl et al., (2011) definerer *beskyttende faktorer* som kan være avgjørende for hvor robuste eller sårbare barn er i møte med risikoeksponering. ”Beskyttende faktorer fremmer kompetanse og positiv utvikling, og kan dermed ha en problemforebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer” (Nordahl et al., 2011, s.82). Ogden (2009) beskriver beskyttelsesfaktorer som kjennetegn ved barn og unge som nøytraliserer den negative

effekten av risikofaktorer. Beskyttelsesfaktorer reduserer virkningen av risikofaktorer som under normale omstendigheter ville ført til et negativt utfall. En beskyttende faktor kan være noe så enkelt som at en lærer tilbringer ekstra tid med et barn som hun vet opplever konflikter i hjemmet. Dårlige hjemmeforhold er ofte linket sammen med sosiale problemer, men en beskyttende faktor kan være med på å reduserer omfanget av problemet (Rutter 1987, i Pianta 1999). Intelligens, trygg tilknytning til én eller flere omsorgspersoner, sosial kompetanse, positivt skoleklima og følelse av tilhørighet er eksempler på beskyttende faktorer som Nordahl et al., (2011) beskriver.

### **Perspektiver på atferdsproblemer**

#### *Individperspektivet, systemperspektivet og det relasjonelle perspektivet*

Som tidligere nevnt finnes det ulike overordnede perspektiver på problematferd. I denne studien har vi valgt å ta utgangspunkt i tre perspektiver og forståelsesmåter, *individperspektivet, systemperspektivet og det relasjonelle perspektivet* (Tangen, 2012). Individperspektivet tar utgangspunkt i at atferdsproblemene er knyttet til, og har sin opprinnelse i enkeltindividet. Årsaken til problemene blir sett på som individuelle særtrekk eller mangler hos eleven (Tangen, 2012). Når en elev ikke oppfører seg som forventet i skolen er det ikke uvanlig at årsakene tillegges individuelle egenskaper, som for eksempel en diagnose, medfødte forhold eller tidligere traumatiske opplevelser. Denne begrepsbruken indikerer at problemene er noe som eies av elevene, og at årsaken i hovedsak ligger hos den enkelte elev (Nordahl, 2009). Ut i fra et slik perspektiv blir primærsatsningen å gjøre noe *med* eller *for* individet, for å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand. Dette var i lang tid den enerådende oppfatningen innen spesialpedagogikk. I de senere årene har det vokst fram en erkjennelse av at denne forståelsesmåten er utilstrekkelig på grunnlag av dens manglende hensyn til nødvendige endringer på systemnivå (Tangen, 2012). Dette bringer oss over på det andre perspektivet som har en mer systemteoretisk tilnærming til problemene. Tangen (2012) betegner dette perspektivet som en *sosial eller samfunnsmessig og kulturell forståelse av funksjonshemming*. Atferdsproblemer vil i følge dette perspektivet være en konsekvens av manglende tilrettelegging, og av problemskapende pedagogiske, sosiale og systemiske tiltak. Fra et slikt ståsted vil det være hensiktsmessig å endre vilkårene i systemet for å redusere eller fjerne den

negative atferden (Tangen, 2012). Sett i lys av et systemperspektiv vil barnet vise en atferd ut i fra hvilke kontekstuelle og læringsmessige betingelser det har å forholde seg til (Nordahl et al., 2011).

Det vil imidlertid være for snevert å forstå problematferd ut ifra et rent individorientert eller rent systemorientert perspektiv. Oppmerksomheten må derfor rettes både mot individuelle forhold, og omgivelsenes påvirkning på individet (Tangen, 2012). Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell går ut på at mennesket påvirkes av ulike systemer, det vil si at individet samhandler med andre mennesker og de tingene som omgir dem. Pianta (1999) presenterer en videreføring av Bronfenbrenners økologiske modell, der faktorene foreldre, økonomi, skole, klassemiljø omgir barnet som et system hvor alt henger sammen og er i konstant samhandling med hverandre. Denne teorien, hvor individet ikke lenger blir sett på som et objekt, men en aktør, går blant annet under begrepet *det relasjonelle perspektivet* (Lazarus, 2006; Tangen, 2012). Utgangspunktet for det relasjonelle perspektivet er at oppmerksomheten ikke bare skal rettes mot individuelle forhold, men også mot omgivelsenes ansvar for tilrettelegging og imøtekommelse av elevenes behov. Gjennom dette perspektivet blir det klart at en person kan være funksjonshemmet i noen situasjoner, men ikke i andre. Målet er å redusere avstanden mellom individuelle forutsetninger og krav fra omgivelsene, ved å endre samfunnets krav og styrke den enkeltes forutsetninger (Tangen, 2012). I følge Befring og Moen (2011) kan ikke omgivelsene legges til grunn som en direkte årsak for elevens atferd, men det må ses i sammenheng med barnets egne erfaringer og opplevelser. Miljøet vil påvirke eleven og elevens handlinger vil påvirke miljøet (Befring & Moen, 2011). De miljømessige betingelsene og individets personlige ressurser fungerer sammen og påvirker hverandre (Lazarus, 2006). Essensen ligger i det gjensidige samspillet, hvor den enes væremåte påvirker hvordan den andre vil svare tilbake og motsatt (Schibbye, 2009). Pianta (1999) peker på et eksempel med førsteklassinger som undervises av forskjellige lærere i ulike fag. For et barn som allerede har lave sosiale ferdigheter, kan det bli en utfordring med flere voksenpersoner å forholde seg til på skolen. En slik elev har dårlige erfaringer med relasjoner til voksne og det kan derfor ligge en motvillighet til å opprette nye relasjoner til medelever eller lærere i redsel for å bli sviktet igjen. Sett ut i fra et relasjonelt perspektiv blir altså skolehverdagen påvirket av hvilke erfaringer dette barnet har (Pianta 1999).



## Kapittel 3

### Metode

I en studie er det alltid problemstillingen som avgjør hvilken forskningsmetode man skal anvende. Problemstillingen vi ønsker å gi svar på er: *Hva opplever tre erfarne barneskolelærere som viktig i møte med elever som viser reaktiv aggresjon?*

Problemstillingen innebærer en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju. I dette kapitlet vil vi ta for oss de metodiske aspektene ved vår studie. Vi vil blant annet redegjøre for valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosessen, samt analyseprosessen og utvikling av kategorier. Vi vil begrunne de valgene vi har tatt underveis og gjøre rede for vår forforståelse.

#### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

Typiske trekk ved den kvalitative forskningsprosessen er søken etter rik og dyp informasjon om et lite antall enheter (Ringdal, 2009). Innenfor denne forskningstradisjonen er det å gi fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakere viktig for å kunne forstå det forskningsdeltakerne sier (Guðmundsdóttir, 2011). I følge Thagaard (2006) er intervjuundersøkelser velegnet metode for å skaffe seg fyldig og omfattende informasjon om menneskers opplevelse og forståelse av seg selv og sine omgivelser. Dalen (2011) påpeker at det kvalitative intervjuet er godt egnet for å få innblikk i forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og følelser. I kvalitativ forskningsmetode er det hele tiden deltakerperspektivet som skal stå i fokus. Dette blir ofte omtalt som det *emiske perspektiv*, og vil alltid være i kontinuerlig samspill med forskerperspektivet (Postholm, 2011). Valg av intervjuform må imidlertid alltid sees i forhold til det temaet forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står ovenfor (Dalen, 2011). Ettersom vi var ute etter lærernes tanker og erfaringer, anså vi det som hensiktsmessig å henvende oss direkte til lærerne for å få et innblikk i deres opplevelser av elever som viser reaktiv aggresjon.

I forskningsintervju skiller det mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen, 2011). Siden problemstillingen vår omhandler lærernes helhetlige opplevelser og erfaringer fra praksis, hadde vi behov for en relativt åpen forskningstilnærming. Valget falt derfor på et halvstrukturert intervju. I denne

tilnærmingen er temaene forskeren skal spørre om fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis i intervjuet. Dette legger til rette for at forskeren kan følge informantens fortelling og samtidig sørge for å få informasjon om de forhåndsbestemte temaene. Under et slikt intervju er det viktig at forskeren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som man i utgangspunktet ikke hadde tenkt på (Thagaard, 2006). Denne intervjuformen åpnet opp for at vi kunne komme med impulsive innspill og oppfølgings spørsmål til informantene underveis. Samtidig fikk vi også muligheten til å følge opp eventuelle temaer som informantene berørte i løpet av intervjuet (se vedlegg 1). I følge Nilssen (2012) er det som kjennetegner kvalitative studier at analysen starter med en gang og pågår gjennom hele forskningsprosessen, og at studien underveis kan skifte retning fra den opprinnelige planen.

Kvalitativ forskningsmetode bærer preg av et nært samarbeidsforhold mellom forsker og deltaker. For å få tak i innsidekunnskap er forskeren avhengig av å minimalisere avstanden mellom seg selv og informanten (Nilssen, 2012). I følge Moen (2011a) er ikke det kvalitative forskningsintervjuet kun et redskap for informasjonsinnhenting. Hun påpeker at forsker og forskningsdeltaker gjennom dialog kommer fram til en felles forståelse av fenomenet som studeres. Siden de konstruerer en betydelig del av datamaterialet sammen, er de avhengig av en god relasjon seg i mellom (Nilssen, 2012). I det kvalitative forskningsintervjuet blir informantens utsagn og beskrivelser av aktuelle hendelser og opplevelser fortolket av forskeren. Denne fortolkningen bygger først og fremst på informantens direkte utsagn, samtidig som den videreutvikles gjennom dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. På denne måten vil forskerens egen forforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen av informantenes uttalelser (Dalen, 2011).

### **Forforståelse og refleksivitet**

I kvalitativ forskning er det forskeren selv som er det viktigste forskningsinstrumentet (Nilssen, 2012). I denne metoden samler forskeren inn datamaterialet selv og konstruerer det i stor grad gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne. I tillegg er det forskeren som gjennomfører analyse og tolkning av det samme materialet (Nilssen, 2012). Det å være konstant bevisst på sin rolle, sine interaksjoner, sitt teoretiske ståsted og sitt empiriske materiale spiller en avgjørende rolle for forskerens

verdi som forskningsinstrument. Det er ikke tilstrekkelig at man erkjenner og rapporterer subjektivitetens eksistens, den må også utforskes, identifiseres, beskrives og rapporteres av forskeren i hver enkelt studie. I denne sammenhengen blir skriving av forskerlogg og memoer sett på som nødvendige redskap (Nilssen, 2012).

En stor del av kvalitativ forskning gjennomføres av forskere med en bakgrunn fra og en særskilt interesse for forskningsfeltet, noe som fører til at *refleksivitet* og redegjørelse for *forforståelsen* er nødvendig (Nilssen, 2012). Forskerrefleksivitet kan beskrives som en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet, og påvirkes av forskerens subjektive, individuelle teorier. Som kvalitativ forsker vil man aldri kunne se på forskningskonteksten med et objektivt blikk eller være helt nøytral (Nilssen, 2012). I følge Dalen (2011) er all forståelse bestemt av en forforståelse. Denne forståelsen består av meninger og oppfatninger man på forhånd har i forhold til det fenomenet man forsker på (Dalen, 2011). Forforståelsen legger grunnlaget for forståelse fordi den gir forskeren retning i undersøkelsene sine. Som forsker er man avhengig av noen ideer om hva man skal se etter (Nilssen, 2012). Nøkkelen blir derfor å trekke forforståelsen inn i forskningen på en måte som gjør at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011).

#### *Vår forforståelse*

Jeg (Julie Bye) begynte på allmennlærerutdanningen (første til tiende trinn) på Høgskolen i Sør-Trøndelag høsten 2009. Før dette hadde jeg ikke noe erfaring med verken skoler eller elever, annet enn minner og opplevelser fra min egen skolegang. I løpet av lærerutdanningen opparbeidet jeg meg en rekke ulike praksiserfaringer, og utviklet etter hvert en gryende interesse for elever som utfordret læreren med negativ atferd i klasserommet og som gjerne falt litt utenfor jevnalderfellesskapet. Gjennom en rekke praksiserfaringer fikk jeg etter hvert selv kjenne på kroppen hvor utfordrende det kan være å stå i slike situasjoner, og hvor frustrerende det er å kjenne på at man ikke helt vet hvordan man skal håndtere det. Jeg opplevde ofte å få en god relasjon til andre elever, men i mange tilfeller var det svært utfordrende å komme i kontakt med elever som viste utagerende atferd. Følelsen av hjelpeløshet førte etter hvert til en økende interesse ovenfor dette temaet, noe som ledet til at jeg det siste året på lærerutdanningen meldte meg opp til faget ”tilpasset opplæring og spesialpedagogikk”. Min gryende interesse fikk grobunn gjennom dette året, noe som

førte til at jeg som ferdig utdannet adjunkt våren 2013 valgte å fortsette med en masteroppgave innen spesialpedagogikk på NTNU Dragvoll. Begrepet reaktiv aggresjon var ikke et begrep jeg var kjent med eller vant til å bruke, men etter hvert som innholdet ble klart for meg, innså jeg at jeg gjennom praksis allerede hadde møtt på flere elever som viste et reaktivt atferdsmønster.

Jeg (Karianne Strangstad) gikk faglærer i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus fra 2009 til 2012. Allerede første praksisperiode opplevde jeg en særlig interesse for elever som kunne oppleves som utfordrende, både for jevnaldrende og lærere. Det var spesielt en enkeltelev som viste verbal og fysisk utagering og som sjelden fulgte den faglige undervisningen. Jeg skulle ha klassen hans i “Streetart og grafitti” og var spent på hvordan denne eleven skulle reagere på både tema og meg som praksisstudent. Det viste seg imidlertid at han hadde stor interesse for temaet og vi fikk fort en god relasjon. Han fungerte etter hvert som en “hjelpelærer” i timen og det var tydelig at han koste seg i rollen. Som person er jeg åpen og fascinert av mennesker og får ofte god kontakt med elever som kan oppleves som utfordrende. På grunnlag av dette ble det naturlig å melde meg opp til en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll. Interessen for utagerende atferd har vært økende siden jeg startet og valg av temaet på studien ble derfor enkel.

## **Forskningsprosessen**

### *Valg av informanter*

I tråd med Postholm (2011) anså vi det som nødvendig å basere studien på et hensiktsmessig utvalg der informantene velges på bakgrunn av kvalifikasjoner som har betydning for problemstillingen. Når det kommer til størrelsen på kvalitative utvalg, påpeker Thagaard (2006) at antall informanter ikke bør være flere enn at det er mulig å utføre dyptgående analyser av datamaterialet. Formålet med denne studien var å innhente kunnskap om hva erfarne barneskolelærere opplever som viktig i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Et sentralt spørsmål som tidlig dukket opp i forskningsprosessen var, hvordan vi skulle få tak i kvalifiserte deltakere? Hvilke informanter ville det være klokt av oss å velge i forhold til oppgavens problemstilling? Hvor mye erfaring innen reaktiv aggresjon kreves for å kunne formidle en dyp forståelse? Dukes (1984, i Postholm, 2011) foreslår at tre informanter er tilstrekkelig i et mindre forskningsprosjekt. Postholm (2011) påpeker imidlertid at

det ikke bør være færre enn tre informanter for kunne komme frem til en felles essens av fenomenet det forskes på. Dalen (2011) understreker at man ikke må ha for mange informanter ettersom både gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuene er en svært tidkrevende prosess. Kvaliteten på det intervjumaterialet man sitter igjen med må likevel være så god at det gir et tilfredsstillende grunnlag for både tolkning og analyse (Dalen, 2011). Av hensyn til våre tids- og ressursrammer har vi valgt et begrenset antall informanter for å ha mulighet til å gjøre dyptgående analyser. For å øke våre forutsetninger til å innhente fyldig informasjon fra våre informanter har vi valgt å bruke god tid på utforming og gjennomføring av intervjuene.

På grunn av begrenset tid og vanskeligheter med å få tak i informanter tok vi utgangspunkt i egne referanser. Vi hadde likevel tre utvalgsriterier som måtte oppfylles. For det første måtte informantene ha lang erfaring innenfor skolesystemet. For det andre måtte erfaringen være hentet fra barneskolen, 1.-7. klasse. For det tredje måtte de inneha god kunnskap om og erfaring med elever som viser reaktiv aggresjon. Vi valgte å ta kontakt med tidligere praksisveiledere som vi med sikkerhet visste hadde erfaring innenfor vår tematikk, noe som var med på å sikre at våre utvalgsriterier ble oppfylt. Vi forhørte oss muntlig om det var interesse for deltakelse, før vi sendte et informert samtykke per mail (Se vedlegg 3). Dette gjorde vi for at de skulle få et bedre innblikk i vår studie og hvilke temaer de kunne forvente seg å møte. Gjennom denne henvendelsen sa tre informanter seg villige til å delta, mens tre takket nei med begrunnelsen om at de ikke hadde tid eller nok erfaring på det aktuelle området. Like før intervjuene skulle finne sted meldte imidlertid en av informantene avbud av personlige årsaker. Dette førte til at vi måtte finne en ny informant på kort tid. Heldigvis hadde vi en bekjent som tipset oss om en kollega med bred erfaring innenfor vårt forskningsområde. Vi sendte vedkommende en mail med informasjonsskrivet vårt, og fulgte deretter opp med en telefonsamtale for å bekrefte deltakelsen. De tre informantene vi til slutt endte opp med var en kollega av en bekjent og to tidligere praksisveiledere (hver vår). Dette gjorde at vi begge hadde en god relasjon til én av informantene mens de to andre var ukjente. For å anonymisere våre informanter vil vi presentere de med fiktive navn: *Espen, Berit og Mette*.

Det var en bevisst avgjørelse at vi valgte informanter fra tre ulike skoler. Vi ville studere likhetstrekkene mellom deres opplevelser av reaktiv aggresjon, uavhengig av

skolens ideologi. Vi ønsket at informantene skulle snakke ut i fra sine egne personlige erfaringer omkring dette temaet. Dersom vi kun hadde valgt informanter én skole, kunne faktorer som for eksempel satsningsområder, ideologi, felles elevsyn, felles verdier og rutiner vært med på å påvirke resultatet.

Espen er utdannet adjunkt med opprykk og har årsenhet i norsk, matematikk og kroppsøving. Han har også tilleggsutdanning i ledelse, hvor 30 studiepoeng er innen pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid som kalles "Fra lærer til rektor". Når det kommer til arbeidserfaring har han jobbet som lærer i barneskolen i 17 år, hvor han har vært innom alle trinn fra 1.-7.klasse. Han har vært kontaktlærer alle årene, med unntak av ett hvor han jobbet som ufaglært spesialpedagog. I løpet av disse årene har han opparbeidet seg bred erfaring innenfor atferdsproblemer, og da spesielt elever som viser reaktiv aggresjon. *For det de ungene her har behov for, det er jo å få kontroll selv. De har ikke kontroll på seg selv og de har ikke kontroll over situasjonen sin, og så opplever de da en voksen som går inn å tar kontroll (Espen, 260314, s.18).*

Berit er utdannet adjunkt og har arbeidet som lærer i 14 år. Før dette jobbet hun som ufaglært spesialpedagog i 10 år. Hun jobber i dag som spesialpedagog på en barneskole hvor hun følger enkeltelever. En stor andel av disse elevene viser reaktiv aggresjon og hun har derfor bred erfaring innenfor denne tematikken. *Du må ha noe i banken før du kan ta ut noe. Du må bygge en relasjon til en elev først, for da kan du jammen meg være et troll altså, men det vil ikke skade relasjonen eller tilliten. Men går du inn uten å ha investert i en relasjon, så skader du (Berit, 200314, s.19).*

Mette er utdannet førskolelærer og har andre avdeling spesialpedagogikk. Hun har 25 års erfaring fra barnehage, hvor hun jobbet som avdelingsleder og delvis spesialpedagog i 10 år. De siste 14 årene har hun jobbet som lærer fra 1.- 4. klasse, med spesialpedagogisk ansvar for enkeltelever fra 1.- 7. Klasse. I likhet med Espen og Berit har også hun opparbeidet seg bred erfaring med elever som viser reaktiv aggresjon. *Det er jo kjempeviktig å kjenne elevene sine og se hva de er gode på og bygge oppunder det. Jeg sier ikke at det fjerner alt av aggresjon og sånn, men jeg tror det er en veldig viktig del av jobben vår (Mette, 250314, s.15).*

### *Informert samtykke og konfidensialitet*

”Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer” (Dalen, 2011, s. 100). Ettersom vår studie innebærer personer og personlige opplysninger meldte vi studien inn til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Se vedlegg 2). Tilbakemelding fra NSD var at studien tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven og var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. På bakgrunn av at lydopptak og annet datamateriale ble lagret på privat pc måtte vi sette oss inn i og etterfølge NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data. Disse reglene om hvordan man lagrer og oppbevarer datamaterialet, og når det skal tilintetgjøres har blitt overholdt (NESH, 2009).

Hovedregelen er at forskningsprosjekter kun kan settes i gang etter forskningsdeltakerne har avgitt sitt frie og informerte samtykke. Dette innebærer at de det forskes på skal avgi sitt samtykke uten noen form for ytre press, og at samtykket skal gis på grunnlag av tilstrekkelig informasjon om prosjektet (NESH, 2009). Forskningsdeltakerne skal få nødvendig informasjon slik at de kan danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, følgene ved å delta i forskningsprosjektet og hva hensikten med det er (NESH, 2009). De første henvendelsene bør derfor gi god informasjon om de nevnte forholdene, samtidig som de bør være formulert på en klar og forståelig måte (Dalen, 2011). Som tidligere nevnt sendte vi forskningsdeltakerne et skriv på mail angående informert samtykke (Se vedlegg 3). Her presenterte vi oss selv, formålet med studien, kravet om konfidensialitet og at prosjektet var oppmeldt til NSD. De fikk også informasjon om at de til en hver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at det får noen negative konsekvenser for de (NESH, 2009). I forholdet mellom forsker og informant kan konfidensialitet sees på som en forpliktelse for forskeren og som en rettighet for forskningsdeltakeren. Konfidensialitet er viktig i forhold til personopplysninger og deres anonymitet slik at ikke sensitiv informasjon kommer på avveie. Dette er ivaretatt gjennom vår studie ved å gi våre forskningsdeltakere fiktive navn. Vi har også vernet om og sikret at informasjon som omhandler elever blir anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til enkeltindivider (NESH, 2009). I tillegg vil brudd på konfidensialitet være med på å undergrave forskningen tillit og troverdighet (NESH, 2009).

### *Utforming og utprøving av intervju*

Det som danner grunnlaget for et vellykket intervju er i følge Thagaard (2006) at man som forsker på forhånd har satt seg godt inn i informantens situasjon. Vi leste oss opp på reaktiv aggresjon, atferdsvansker og relasjonskompetanse for å kunne møte våre informanter med forståelse. Dette er nødvendig for at man skal kunne stille spørsmål som deltakerne opplever som relevante (Thagaard, 2006). I tråd med Dalen (2011) som påpeker at en intervjuguide er nødvendig i alle prosjekter som anvender intervju som metode, la vi ned mye tid og arbeid i å utforme intervjuguiden. Vi hentet inspirasjon fra en annen masteroppgave (Bakke, 2011) som hadde skrevet om samme hovedtema som oss. I denne sammenhengen valgte vi å benytte oss av det Dalen (2011) betegner som traktprinsippet. Vi sørget for at de innledende spørsmålene ble formulert slik at informanten kunne slappe av og føle seg vel. Etter hvert spisset vi spørsmålene mot mer sentrale temaer, før intervjuet ble avrundet med spørsmål av en mer generell karakter (Dalen, 2011). Etter oppfordring fra Dalen (2011) prøvde vi å utforme spørsmålene slik at de ble åpne, tydelige og ikke ledende (se vedlegg 1).

I tråd med Dalen (2011) gjennomførte vi i forkant av intervjuene et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og våre egne intervjuferdigheter. Målet med dette var å få nyttige tilbakemeldinger omkring spørsmålene og hvordan vi opptrådte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Var spørsmålene forståelige? Var noen av spørsmålene for like? Hvordan framsto vi som intervjuere? Vi gjennomførte prøveintervjuet på en bekjent av oss med spesialpedagogisk utdanning og relevant arbeidserfaring innenfor temaet. Intervjuguiden ble utprøvd i sin helhet for å få en økt bevissthet om spørsmålenes relevans i forhold til problemstillingen. På denne måten ble vi kjent med og fikk kontrollert kvaliteten på det tekniske utstyret. Vi fikk også muligheten til å utprøve våre egne roller som intervjuere. Gjennom prøveintervjuet fikk vi en indikasjon på at intervjuene ville ta ca. 70 minutter. Dalen (2011) påpeker at man bør sette av god tid til hver intervju. I tråd med dette valgte vi å sette av 90 minutter til disposisjon til hvert av intervjuene, slik at vi hadde ekstra tid til både oppstart og avslutning. Gjennom prøveintervjuet erfarte vi at intervjuguiden vår var omfattende og inneholdt mange spørsmål. Vi fant ut at flere av spørsmålene var like og vi valgte derfor å stryke to. Med tanke på at vi var ute etter en bred beskrivelse av lærernes subjektive opplevelser valgte vi å gå for en omfattende guide. Hadde vi hatt



færre spørsmål, ville vi kanskje ikke fått samme dype forståelsen av lærernes opplevelse av elever som viser reaktiv aggresjon.

Moen (2011a) understreker at man som forsker verken skal dømme eller vurdere det som blir sagt i intervjusituasjonen. Forskningsdeltakerne skal møtes med aksept og toleranse, noe som danner grunnlaget for en trygg atmosfære der begge parter føler seg komfortable og der forskningsdeltakeren tør å dele sine fortellinger. Under intervjuet er det også viktig at man som forsker både viser og formidler at man lytter, forstår, aksepterer og tolererer det som kommer frem. I tillegg til å formidle bekreftelsen verbalt, kan man understreke dette ved en lyttende kroppsholdning og blikk-kontakt (Moen, 2011a). Gjennom prøveintervjuet ble vi bevisste på hvor viktig det er med et bekreftende kroppsspråk. Under alle intervjuene satt vi derfor fremoverlent for å vise interesse for det informantene formidlet, samtidig som nikk bekreftende underveis i samtalen. I intervjusituasjonen var vi i tillegg ivrige på å gi oppmuntrende tilbakemeldinger til informantene gjennom såkalte *prober*. Formålet med dette var at vi ville vise interesse for det informantene formidlet, samtidig som vi signaliserte at vi ønsker mer informasjon om temaene (Thagaard, 2006). Gjennom prøveintervjuet ble vi videre bevisste på behovet for å gi informantene tid til å tenke seg om. Innimellom kunne vi kjenne på følelsen av at det ble stille, men vi erfarte at det var behov for at vi beholdt roen og lot deltakeren samle seg før hun svarte. En tilbakemelding vi fikk gjennom prøveintervjuet var at vi ikke skulle være redd for å be informantene være mer konkret i sine beskrivelser. Det kunne være ubevisste handlinger eller noe som lå naturlig for henne slik at hun ikke tenkte på å nevne det som et viktig element. Selv om vi som intervjuere var åpne for at intervjuet kunne ta nye vendinger innenfor vårt tema, hadde vi likevel en formening om hva vi ønsket å få ut av intervjuet. Alle de erfaringene vi gjorde oss her tok vi med oss inn i intervjuene med informantene våre.

### *Intervju og transkribering*

En utfordring som kan oppstå i intervjusituasjonen er at informantene formidler det de tror forskeren er ute etter. En måte å forholde seg til dette er ved å møte informantene med et åpent sinn, altså at man som forsker prøver å unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen. Det er likevel ikke til å komme utenom at informantene i noen grad blir preget av den relasjonen som dannes til forskeren. Derfor er det viktig at man som

forsker reflekterer over hvilken betydning man kan ha for informantens fortellinger (Thagaard, 2006).

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. De fant sted på informantenes arbeidsplasser i et rom skjermet for støy. Vi brukte båndopptaker, noe vi hadde informert om og fått tillatelse til på forhånd. Fordelen med båndopptaker er at alt som sies blir tatt vare på, samtidig som den kan være med på å gi intervjuet et formelt preg (Thagaard, 2006). Dette var vi oppmerksomme på og det tekniske utstyret virket ikke å forstyrre informantene underveis. Både intervju 1 (Berit) og 2 (Mette) tok 1 time og 27 minutter, mens intervju nummer 3 (Eспен) tok 1 time og 23 minutter.

I tråd med Dalen (2011) startet vi hvert intervju med å presisere hvorfor vi var der, hva som var målet med prosjektet, hvordan det skulle publiseres og hvilke rettigheter informantene hadde. De skrev under på en samtykkeerklæring (Se vedlegg 4) før vi gikk i gang med intervjuet. Vi trodde i utgangspunktet at vi hadde god tid til gjennomføring av intervjuene, men ettersom alle tre informantene var snakkesalige, raste minuttene avgårde og det ble noe hektisk mot slutten. Vi var klar over at intervjuguiden vår var omfattende, men av frykt for å gå glipp av noe tenkte vi at vi heller ville ha med for mye enn for lite. Selv om vi hadde mange spørsmål, prøvde vi gjennom hele intervjuet å la informanten få god tid på hvert spørsmål og ikke stresse videre. I følge Dalen (2011) er nemlig det å lytte og la informanten få tid til å fortelle helt nødvendige forutsetninger for at man skal kunne bruke intervjuet i forskningssammenheng. Vi ser i etterkant at vi kanskje burde satt av mer tid til intervjuene eller kortet ned på antall spørsmål i intervjuguiden.

Vi bestemte oss tidlig i prosessen for at vi ville lede alle intervjuene sammen. Dette fordi vi begge var nye i intervjusituasjonen og at det ville gi oss en viss trygghet å være to. Vi så også på det som en fordel ettersom vi kunne utfylle hverandre når det kom til formuleringer og oppfølgingsspørsmål under intervjuet. De ulike temabolkene i intervjuguiden ble jevnt fordelt oss i mellom slik at vi hele tiden hadde oversikt over hvem som skulle ha føringen. Vi hadde i utgangspunktet tenkt å gjøre et rollebytte til neste intervju slik at begge fikk prøvd seg på de ulike temaene, men etter det første intervjuet ble vi enige om å ikke bytte likevel. Dette fordi vi ville at våre roller i intervjuene skulle bli så like som mulig, samtidig som det ble mer oversiktlig for oss.

Det er alltid noe som kan forandres, men tatt i betraktning liten tid og få informanter, turte vi ikke å ta sjansen på at noe skulle gå galt eller at intervjuene skulle ha store sprik. Ved å være to fikk vi muligheten til å se datamaterialet fra to ulike vinkler og sammen komme fram til en felles forståelse av det som ble formidlet. I etterkant av intervjuene kunne vi også diskutere ulike inntrykk og observasjoner som vi hadde gjort oss underveis. Vi gjorde ulike observasjoner som hjalp oss til å få et helhetlig inntrykk av intervjusituasjonen.

Thagaard (2006) påpeker at et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære slik at informanten tør å åpne seg og fortelle om det aktuelle temaet. Før vi startet med selve intervjuet formidlet vi at det skulle være en uformell samtale om studiens tema. Vi la vekt på at vi var ute etter å høre deres erfaringer på godt og vondt, og ikke et fasitsvar på den perfekte lærer. Informantene gav uttrykk for at dette var beroligende å høre og at de dermed kunne slappe mer av. Etersom to av informantene vi brukte i vår studie var bekjente ble intervjusituasjonen naturlig med en trygg atmosfære. Vår siste informant hadde vi kun snakket sammen med på telefon og mail før vi møttes til intervju. Her var det derfor behov for å småsnakke litt i forkant av intervjuet for å bli bedre kjent og for at han skulle føle seg fortrolig med oss. På grunn av vår begrensede forskningserfaring valgte vi å ta utgangspunkt i intervjuguiden gjennom store deler av intervjuet slik at vi med større sikkerhet klarte å holde oss til problemstillingen. Ut i fra det emiske perspektivet kan intervjuguiden tidvis være en ledende faktor for samtalen. Vi var åpne for at informantene selv kunne velge fokus innenfor våre temaer, men intervjuguiden var likevel et viktig element for å legge føringer for hvilke temaer som ble tatt opp i samtalen. Vi ønsket ikke å stoppe informantene selv om de sporet over på andre temaer, men prøvde heller å guide de inn på gjeldende tematikk hvis de fløt ut av fokus. Dersom de allerede hadde besvart kommende spørsmål, hoppet vi bare over det eller spurte om de kunne utdype eller komme med andre eksempler ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2006) påpeker at man ved bruk av slike spørsmål inviterer informantene til å fortsette samtalen om det samme temaet og bidra med mer utfyllende informasjon. Eksempler på oppfølgingsspørsmål som vi benyttet oss av er ”Du nevnte ..., kan du si noe mer om det?” og ”fortell om det...?” For å oppnå klarhet i forhold til et svar prøvde vi å gjenta det informanten sa ved å spørre ”Forstår jeg deg rett når du sier...”. Dette hjalp oss til å unngå potensielle misforståelser og

samtidig få en dypere forståelse av informantenes uttalelser. Underveis i intervjuene oppfordret vi også informantene til å komme med konkrete episoder eller eksempler. Thagaard (2006) påpeker at slike oppfølgingsspørsmål bidrar til å tydeliggjøre informantenes meninger og holdninger, og spiller en viktig rolle i tolkningen av materialet. I tråd med Dalen (2011) prioriterte vi etter hvert intervju å få tid til en kort avsluttende samtale. Da spurte vi hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen, om det var noe de lurte på og de syntes det var noe vi som intervjuere burde gjøre annerledes neste gang.

Som tidligere nevnt ble vi under prøveintervjuet bevisste på å vise et bekreftende kroppsspråk. Dette var noe som kom ganske naturlig for oss da vi begge har stor interesse for valgt temaet. Gjennom intervjuene ble det tydelig at to av våre informanter uttrykte å være trygge i sin posisjon ovenfor elever som viser reaktiv aggresjon. Den tredje informanten synes å ha behov for noe mer bekreftende tilbakemeldinger under intervjusituasjonen. I det siste har hun hatt kontaktlæreransvar og har derfor ikke jobbet like mye som spesialpedagog, noe som førte til at hun var litt nølende i besvarelsen. Derfor måtte vi i større grad bekrefte at det hun sa var relevant for studien vår, samtidig som vi måtte spørre noe mer direkte innenfor ulike temaer. Vi var bevisste på at dette kunne påvirke henne i en bestemt retning, men anså det som nødvendig for å få tak i den skjulte kunnskapen hun satt inne med.

I tråd med Nilssen (2012) ble transkriberingen av hvert intervju gjennomført like etterpå, og før vi gjorde nye opptak. Etter oppfordring fra Dalen (2011) valgte vi å gjennomføre transkriberingen av intervjuene selv, noe som gav oss en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet. Som Nilssen (2012) påpeker er transkribering en viktig del av analyseprosessen og ideer til koding dukker ofte opp her. På grunn av tidsbegrensningene anså vi det som lite hensiktsmessig at begge skulle transkribere alle tre intervjuene. Vi delte opp transkriberingen slik at vi transkriberte annethvert intervju. I tråd med Dalen (2011) sjekket vi også lydfilene grundig mot utskriftene. For at begge skulle bli godt kjent med alt av datamaterialet leste den andre over og rettet opp eventuelle feil i etterkant for å sikre at transkriberingen ble korrekt gjengitt. Transkribering viste seg å være tidkrevende og strekte seg over 9 timer på hvert av intervjuene. Det innsamlede datamaterialet resulterte i 78 transkriberte sider, med skrifttype Times New Roman, skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1.5.

I transkriberingen anonymiserte vi, som nevnt, informantene ved å bruke fiktive navn. På den måten tok vi vekk all gjenkjennbar informasjon som kunne avsløre noe om deres identitet. Vi transkriberte alle de verbale uttrykkene som pauser, latter og lignende ord som ”ehh” i teksten. Siden vi begge ønsket å gi bekreftende tilbakemelding som ”mm”, ble dette et uttrykk som ikke gav noen betydning for det som ble sagt. Bemerkelser som ”mm” ble skrevet ned under den første transkriberingen, men ettersom dette ble et forstyrrende element valgte vi å unnlate det på de to neste. Vi valgte å transkribere alt av datamateriale på informantens dialekt for å fremme deres personlige stemmer, men under analysen ble det gjort om til bokmål, noe vi kommer tilbake til under *analyse og tolkning*.

### *Analyse og tolkning*

I følge Nilssen (2012) er det som kjennetegner kvalitative studier at analysen starter med en gang og pågår gjennom hele forskningsprosessen, og at studien underveis kan skifte retning fra den opprinnelige planen. Bearbeidings, tolknings og analyseprosessen starter ganske tidlig, og de ulike fasene påvirker hverandre under prosessen (Dalen, 2011). Nilssen (2012) påpeker at transkripsjoner kun fanger det verbale språket og ikke sier noe om kontekst, kroppsspråk, tonefall, blikk eller stemning. Det er derfor anbefalt at forskeren noterer ned ikke-verbale uttrykk gjennom hele intervjuet (Nilssen, 2012). Thagaard (2006) understreker at ”det rikeste datamaterialet er basert på en kombinasjon av lydbånd og notater” (s. 97). For å sikre at intervjuet skulle være friskt i minnet ble vi sittende å diskutere og ta notater i etterkant av intervjuet. Ettersom vi var to intervjuere hadde vi også to ulike forforståelser og tolkninger i møte med informantene. Det var derfor hensiktsmessig for oss å bruke tid etter intervjuene for å diskutere inntrykk og observasjoner som ble gjort underveis i intervjusituasjonen.

I analyse og tolkningsprosessen har vi tolket datamaterialet ved å veksle mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse (Dalen, 2011). Dette kjennetegner *den hermeneutiske sirkel* som indikerer at all tolkning innebærer en stadig bevegelse mellom helhet og deler, mellom konteksten og det som blir fortolket, og mellom det som blir fortolket og vår forståelse (Nilssen, 2012). Kort tid etter intervjuene leste vi derfor grundig gjennom alle tre intervjuene hver for oss for å få en helhetlig forståelse

av teksten. For å få en bedre oversikt over empirien fjernet vi forstyrrende elementer som ikke hadde relevans for studiens problemstilling. Ettersom våre informanter brukte mange ord på å forklare sine opplevelser tok vi i bruk *meningsfortetning* hvor vi forkortet informantenes ytringer slik at meningen i uttalelsene ble gjengitt med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi satte de transkriberte intervjuene inn i et skjema hvor det var plass til koding i en egen kolonne for å trekke ut viktige ord og uttrykk. Vi samlet alle kodene i et worddokument under hver av informantenes fiktive navn, mens vi markerte gjentakende kodinger i ulike farger. Dette var nyttig for å se fellestrekk i materialet hvor vi fant mange forskjellige koder som utgjorde elleve mindre kategorier. Vi valgte derfor å gå tilbake til transkripsjonene og fjerne all ”støy” som ikke var felles for våre tre informanter. Vi hadde fortsatt mye datamateriale, men en viss formening om overordnede temaer. I tråd med den hermeneutiske sirkel ble ny teori hentet inn på bakgrunn av de temaene vi hadde funnet, og dette gjorde at vi så datamaterialet med ”nye øyne” (Nilssen, 2012).

### *Kategorisering*

Vi utformet en tabell slik at vi hadde informantens fiktive navn øverst i hver sin kolonne og sorterte sitatene slik at vi kunne sammenlikne de mot hverandre. På denne måten så vi tydeligere hvilke temaer som var felles og fikk en antagelse av aktuelle kategorier.

Det å se eleven og skape en god relasjon til de var fremtredende for alle våre tre informanter. Vi betegnet dette som relasjonsbygging i forhold til å skape trygghet og tillit hos eleven. Videre uttrykte de en felles forståelse av at det å være tydelig, konsekvent, omsorgsfull, varm og i forkant er viktig i deres rolle som lærere for å korrigere atferden til elever som viser reaktiv aggresjon. Vi beskrev denne sammenfatningen som faktorer ved god klasseledelse. Samtale og dialog i forkant og etterkant av eventuelle situasjoner var også felles for å forhindre negative hendelser og bevisstgjøre eleven på egen atferd. Samtidig uttrykte de at det å fungere og føle at man er inkludert i et felleskap var essensielt for den faglige og sosiale utviklingen. Det skulle være rom for å være forskjellig. Dette fremstilte vi som sosial kompetanse og inkludering. Det ble også tydelig at man gjennom å ta utgangspunkt i elevens

interesser, egenskaper og styrker kunne legge til rette for faglig og sosial mestring. De uttrykte også at det var viktig å tilrettelegge undervisningen ut i fra det nivået eleven var på. For å kunne behandle alle elevene likt, måtte de behandle de ulikt Dette sammenfattet vi til tilpasset opplæring.

Sett i lys av vårt omfattende datamateriale hadde vi i denne fasen seks store kategorier:

- Relasjon (se eleven bak atferden, bry seg, vise interesse, komme i posisjon for korrigerings)
- klasseledelse (være i forkant, tydelig, konsekvent, , varm og omsorgsfull)
- Sosial kompetanse (fungere sosialt, bevisstgjøring av atferd)
- Inkludering ( fungere i et felleskap, rom for forskjelligheter)
- Tilpasset opplæring (ta utgangspunkt i elevens interesser og styrker for faglig læring)
- Dialog (samtale før og etter eventuelle situasjoner, bli kjent med eleven)

Etter en tidkrevende analyseprosess valgte vi å legge fra oss kategoriseringen for å finne relevant teori på våre nåværende funn. I tråd med den hermeneutiske sirkel var dette en medvirkende faktor for å se empirien med ”nye øyne” og samtidig fikk en dypere forståelse av lærernes utsagn. Etter en pause fra datamaterialet hadde vi opparbeidet oss en ny og dypere forståelse innenfor de ulike kategoriene. Vi valgte å ta utgangspunkt i de kodingene vi hadde funnet fra før for å fortolke og fokusere på et dypere meningsinnhold enn det vi umiddelbart hadde oppfattet (Dalen, 2011). For å nyttiggjøre oss av våre to ulike tankeprosesser valgte vi denne gangen å gå inn i datamaterialet hver for oss. Selv om vi hadde funnet overordnede kategorier tidligere var vi bevisste på å møte empirien med et åpent sinn. Vi sorterte alle sitatene gjennom hver vår metode. Karianne skrev ut alle transkripsjonene og limte de opp på gråpapir under kategoriene: *Hvorfor relasjonen er viktig, Hvordan få en god relasjon, se eleven, skole-hjem samarbeid, utfordringer, ikke gi opp, proaktiv klasseledelse, autoritativ klasseledelse, tilpasset opplæring, finne elevens styrker, hvorfor er sosial kompetanse viktig?, dialog for å øke sosial kompetanse og tiltak.*

Julie brukte Microsoft Word og kom frem til kategoriene *relasjon, klasseledelse, tilpasset opplæring, sosial kompetanse, inkludering og dialog.* Vi var overrasket over hvor stor forskjell det var på antall kategorier, men vi så på det som en styrke at vi hadde to ulike synspunkter. Vi gikk grundig igjennom alle sitatene sammen og diskuterte våre tolkninger. Mange av Kariannes kategorier kunne plasseres under de

Julie hadde funnet, men vi hadde kommet dypere ned i empirien. De nåværende kategoriene var:

- Relasjonsbygging
- Proaktiv og autoritativ klasseledelse
- Læring av sosiale ferdigheter
- Inkludering
- Legge til rette for mestring
- Dialog med eleven

Ettersom kategoriene gled over i hverandre hadde vi begge hatt utfordringer med å plassere de ulike sitatene. Sammen brukte vi fargekoder og satte sitatene under alle kategoriene de kunne passe. På denne måten kunne vi se noen gjentakende mønster. Vi oppdaget at samtale var noe som gikk igjen i alle kategoriene og lot seg ikke løsrive fra de ulike kontekstene. Vi oppdaget også at lærerne snakket om sosial utvikling i samhandling med andre, hvor elevens følelse av samhörighet og inkludering var et krav for å utvikle sosial kompetanse. Derfor valgte vi å se inkluderingen som en del av læringen av sosiale ferdigheter.

I en veiledningstime ble det stilt spørsmål om vi hadde tenkt litt for vidt og at vi ikke hadde fanget opp lærernes grunnleggende tanker i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Hva er det viktigste de gjør? Med ytterligere refleksjon ble det klart at de er opptatt av at eleven skal mestre skolehverdagen. Og for at de best mulig skal være i stand til utvikle faglig kompetanse, så opplever lærerne at den sosiale utviklingen må ligge til grunn. Uten sosiale ferdigheter er det utfordrende å danne relasjoner, det kan bli vanskelig å håndtere skolehverdagen og de vil ikke føle seg trygge i møte med lærere. De kategoriene vi mener gjennomsyrrer lærernes opplevelser er *proaktiv klasseledelse, relasjonsbygging og læring av sosiale ferdigheter*.

For å få frem lærernes stemmer har vi valgt å benytte gode sitater som beskriver de ulike kategoriene, våre kategorier blir derfor kalt:

- *Du skal styre med den milde jernhånd*
- *Det å skape relasjoner, det betyr alt!*
- *Lær dem å bruke språket sitt i stedet for krafta*



### *Kvalitet og etiske betraktninger*

Vurderinger av forskningens kvalitet kan i følge Thagaard (2006) knyttes til de tre begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Disse understreker den kvalitative tilnærmingens særpreg, og kan benyttes i stedet for begrepene reliabilitet, validitet og generalisering som er kjent fra kvantitative studier (Thagaard, 2006).

I kvalitative studier legges det stor vekt på at forskningen skal oppfattes som troverdig. Dette går ut på å overbevise den kritiske leser om at forskningen er gjennomført på en forsvarlig måte (Thagaard, 2006). Forskeren skal forsikre leseren om at funnene er troverdige og konsistent med det innsamlede datamaterialet fra forskningskonteksten (Nilssen, 2012). For å styrke studiens troverdighet er det derfor viktig at forskeren gjør rede for hvordan datamaterialet har blitt utviklet (Thagaard, 2006). De enkelte leddene i forskningsprosessen må dokumenteres grundig slik at de kan gjennomgås og godkjennes, såkalt ettersporing (Nilssen, 2012). I foregående avsnitt har vi gjort rede for de ulike leddene i vår forskningsprosess og analyseprosess, samt utviklingen fram mot kategoriene. Vi har også beskrevet og begrunnet våre valg av informanter, utarbeiding av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene. I tillegg til beskrivelsen av de ulike trinnene i forskningsprosessen, er studiens troverdighet også avhengig av forskerens redegjørelse av relasjonene til informantene (Thagaard, 2006). I denne sammenhengen har vi vært åpne om og beskrevet våre relasjoner til de tre lærerne.

Det å ta funnene tilbake til kilden, såkalt *member checking*, er med på å øke studiens troverdighet. Dette innebærer å ta data, analyse og tolkninger tilbake til deltakerne så de kan avgjøre nøyaktigheten og troverdigheten i det som er skrevet (Nilssen, 2012). Vi valgte å gjennomføre member checkingen gjennom en telefonsamtale til hver av de tre informantene våre. I forkant av samtalene oppsummerte vi de analysene vi hadde foretatt av informantenes utsagn. Alle de tre informantene formidlet at de kjente seg igjen i analysene våre, og at det ikke var noe de ønsket å endre på eller legge til.

Bekreftbarhet går ut på vurderinger av de tolkninger som forskeren kommer fram til i studiet (Thagaard, 2006). I denne sammenhengen er det viktig at forskeren gjør rede for sin tilknytning til forskningsfeltet, slik at leseren får muligheten til å vurdere kritisk i hvilken grad det kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011).

Som forsker bør man derfor gå gjennom grunnlaget for egne tolkninger med et kritisk blikk. Om man studerer på eget fagfelt eller om man er en helt utenforstående, har stor innvirkning på den forståelsen man utvikler i løpet av prosjektet (Thagaard, 2006). I denne sammenhengen har vi begge gjort grundig rede for vår forforståelse og tilknytning til forskningsfeltet innledningsvis i oppgaven. Vi har forsøkt å trekke forforståelsen inn i forskningen på en slik måte at den åpner vår forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011). Dette har vi blant annet gjort ved å lese oss grundig opp på teori før utformingen og gjennomføringen av intervjuene. Gjennom hele prosessen har vi vært oppmerksomme på og anerkjent vår subjektivitet og at vi begge har med en forforståelse inn i studien. Vi har et bevisst forhold til at både kunnskap, bakgrunn og erfaringer påvirker prosessen med å forstå og skape mening i datamaterialet. Som kvalitative forskere vil det være umulig for oss å ha et objektivt syn på forskningsfeltet, og vi er innforståtte med at forskningen vår er verdiladet (Nilssen, 2012). Vi har likevel forsøkt å møte informantene våre og deres opplevelser med et åpent sinn.

Overførbarhet handler om at den forståelsen som utvikles gjennom et studie også kan være relevant i andre situasjoner. Begrepet innebærer også til at tolkningen kan bli gjenkjent av lesere med kjennskap til studiens tema (Thagaard, 2006). Selv om den kunnskapen som blir til i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt, kan den likevel være til nytte og overføres til andre, lignende settinger. Dette fenomenet kalles *naturalistisk generalisering* og handler om at gode beskrivelser av studien kan føre til at leseren gjenkjenner seg i teksten og opplever funnene som nyttige for egen situasjon (Postholm, 2011). Det er leseren som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. For at mottakeren skal kunne ta stilling til dette, er det avgjørende at forskeren kommer med tilstrekkelig og relevant informasjon, såkalt tykke beskrivelser. Dette innebærer at man som forsker ikke bare beskriver fenomenene, men også fortolker det som beskrives (Dalen, 2012). I denne studien har vi kun intervjuet tre lærere, noe som fører til at vi ikke kan si noe om hele populasjonen av lærer som arbeider med elever som viser reaktiv aggresjon. Vi kan imidlertid si noe om hva våre tre informanter vektlegger i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Det blir derfor opp til leserne av denne studien å avgjøre om funnene lar seg overføre til deres situasjon (Thagaard, 2006).

## Kapittel 4

### *Du skal styre med den milde jernhånd*

Tittelen er en uttalelse som Mette kom med og den representerer de tre læreres fokus på autoritativ klasseledelse, som igjen kan beskrives som en proaktiv strategi. I analysen av datamaterialet kom det fram at våre tre informanter opplevde proaktive strategier som sentralt i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. I denne sammenhengen legger lærerne vekt på å komme i forkant av situasjoner for å forebygge uheldige hendelser. De beskriver også kombinasjonen av tydelige regler og omsorg for elevene som nødvendig i møte denne aggresjonsformen. Under vil vi presentere relevant teori. Deretter følger empiri som vil bli analysert i lys av teori. Kapittelet avsluttes med drøfting.

#### **Teoretisk bakgrunn**

Forskning gjennomført i løpet av de siste 30 årene indikerer at klasseledelse er en av de viktigste faktorene for god undervisning (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Gjennom sin metaanalyse av resultatene fra over 100 separate rapporter, fant Marzano et al., (2003) at kvaliteten på lærernes klasseledelse var det som hadde størst innvirkning på elevenes læringsutbytte. For å kunne forhindre eller redusere forekomsten av uønsket atferd vil det i følge Befring og Moen (2011) være formålstjenlig å *forebygge* problemene. Forebygging som tiltak omfatter en innsats i å beskytte barn og unge fra å utvikle, opprettholde og muligens forsterke problematferd. Forebyggende tiltak kan også være en resurs for å fremme barn og unges evne til å beskytte seg selv (Befring, 2012). Ved å systematisk jobbe for å redusere, stanse eller vende en negativ trend i utviklingen hos ungdom er det en forutsetning at god kunnskap ligger til grunn. Det dreier seg om å skaffe kompetanse om oppvekst-, risiko- og beskyttelsesfaktorer for å kunne fremme trygge utviklingsbetingelser for alle (Befring & Moen, 2011). Innenfor fagdisiplinene benyttes betegnelse *primær-, sekundær-, og tertiærforebygging* som systematiske forebyggende tiltak. Primærforebygging innebærer å avverge at problemer eller skader oppstår, sekundærforebygging går ut på å motvirke videreutvikling av et bestående problem, mens tertiærforebygging vil si å redusere ytterligere negative følger av et allerede tydelig problem (Caplan 1964, i Befring & Moen 2011). Skolen i sin helhet vil

komme innunder et primærforebyggende tiltak som et tiltak for alle. Læreren alene, vil i møte med enkeltelever som indikerer at det foreligger en risiko for negativ utvikling, være på sekundær- eller tertiærnivå. Denne probleminnsiktede forebyggingen kan bestå av å støtte og motivere eleven som befinner seg i en kritisk livssituasjon, og dermed snu den uheldige utviklingen i tide. Det å være en god rollemodell, legge til rette for mestringsopplevelser og læring av sosiale ferdigheter kan være en forebyggende effekt. Som en nøkkelfaktor i skolesammenheng vil lærerens kompetanse og kunnskap, evne til å motivere og strukturere for sine elever, og vise at man bryr seg om hver enkelt være et forbyggende tiltak (Befring & Moen, 2011).

Som lærer er man ikke bare undervisningsleder, man fungerer også som rådgiver, veileder, omsorgsperson, meglere og en arrangør i løpet av skolehverdagen (Pianta, 1999). Klasseledelse handler om hvordan man som lærer fremmer et godt læringsmiljø med relativt få forstyrrelser, avbrytelser og konflikter, der hovedhensikten er et godt læringsutbytte for elevene. Dette kan oppnås ved at man holder på elevenes oppmerksomhet, engasjement og fokus i undervisningen. God klasseledelse derfor nær tilknytning til undervisningsferdigheter og evnen til å kunne motivere elevene. Lærere med god kompetanse på dette området kan også lykkes med å gripe inn i konflikter, samt påvirke gruppeprosessene i klassen i en positiv retning (Ogden, 2009). Moen (2011b) presenterer begrepet *proaktiv* som betyr å være i forkant av potensielle problemer for å forhindre at de oppstår. En proaktiv klasseleder kjennetegnes derfor av god planlegging, tar høyde for mulige situasjoner som kan oppstå i klasserommet, forhindrer negativ atferd og tilrettelegger for læringsfremmende aktiviteter. På denne måten kan proaktiv klasseledelse ha en forebyggende effekt, samtidig som det kan være en dempende faktor ved eventuelle problemer slik at de ikke utvikler seg videre (Moen, 2011b). For å fremstå som en proaktiv lærer må man ha tydelige forventninger til elevene, og ha fokus på oppmuntrende strategier fremfor anklagende strategier. Som en del av proaktiv klasseledelse kan elevene utvikle sosial kompetanse, få kontroll over egen aggresjon og oppmuntres til å løse konflikter (Nordahl et al., 2011). En motsetning til proaktiv klasseledelse er *reaktiv klasseledelse*, der læreren lar seg lede av utspill fra enkeltelever og andre situasjoner som finner sted i klasserommet. En lærer med denne ledelsesstilen reagerer først i etterkant av problemene (Moen, 2011b).

Proaktive lærere etablerer konsekvente grenser, rutiner, planer og normer for atferd, noe som fører til trygge, rolige elever og lite problematferd (Webster-Stratton, 2009). Dette underbygges av Marzano et al., (2003) som hevder at det mest åpenbare aspektet ved effektiv klasseromsledelse er utforming og implementering av regler og rutiner. Selv om disse to begrepene ofte brukes om hverandre, eksisterer det likevel noen viktige forskjeller. Mens en regel kommuniserer en generell forventning til noe, uttrykker en rutine forventninger til bestemt atferd i ulike situasjoner (Evertson, Emmer & Worsham 2003, i Marzano et al., 2003). Skoledager preget av forutsigbare overganger, regler og rutiner er en viktig del av den proaktive lederstilen. Ved å forberede elevene på hva som skal skje, danner man grunnlaget for myke overganger (Webster-Stratton, 2009). Marzano et al., (2003) løfter fram viktigheten av etablering av regler og rutiner for oppstarten og avslutningen av dagen, så vel som oppstarten og avslutningen av timene. Dette er med på å effektivisere aktivitetene og overgangene fordi elevene vet hva som forventes av de. Hvordan timen eller dagen avsluttes er også av betydning fordi inntrykket elevene sitter igjen med overføres til neste dag eller neste gang man møtes (Marzano et al., 2003).

Reglene i en klasse bør formuleres som et positivt imperativ og formidle ønsket atferd (Webster-Stratton, 2009). Det å ha mange forskjellige regler og rutiner kan i følge Marzano et al., (2003) virke mot sin hensikt, og Webster-Stratton (2009) anbefaler at antallet begrenses til mellom fem og sju regler. Disse må være klare og tydelige, og bør derfor beskrives som observerbar atferd. Det å inkludere elevene i utformingen av klassereglene fører til at de får et eieforhold til de, samt at elevene føler seg mer forpliktet til å følge dem. Konkret kan dette gjøres ved å la elevene få være med på å bestemme reglene og diskutere hvorfor de er viktige (Webster-Stratton, 2009). Det å være klar over hvilke regler som gjelder og hvilke konsekvenser det får dersom de brytes fører til trygghet hos elevene (Wennberg & Nordberg, 2005). I kunnskapsløftets generelle del kommer det frem at trygghet er en vesentlig forutsetning for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011). Forskning på reaktiv aggresjon viser at det i arbeid med denne elevgruppen er svært viktig å være tydelig og klar på hvilke grenser som gjelder. Disse må forklares grundig og bli gitt et meningsinnhold som er tydelig for alle elevene. Dette henger sammen med at forarbeid, forutsigbarhet og tydelige konsekvenser er svært viktige tiltak for å

redusere reaktiv aggresjon hos elever (Bakke, 2011). Sanksjonene for brudd på reglene anbefales imidlertid å ligge på lavest mulig inngrepsnivå (Ogden, 2001). Dette betyr at man først bør ignorere uønsket atferd, veilede og gi påminnelser før man benytter seg av negative konsekvenser som tap av privilegier eller tenkepauser (Webster-Stratton, 2009). I lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven) § 2-9 står det at: ”Fysisk refsing eller anna krenkjande behandling må ikkje nyttast. Før det blir teke avgjerd om refsing, blant anna om bortvising, skal eleven ha høve til å forklare seg munnleg for den som skal ta avgjerda” (Opplæringslova, 1998b). Dette innebærer at man som lærer ikke skal benytte seg av fysisk avstraffelse ovenfor elever som utagerer og at eleven har rett til å formidle sin side av saken verbalt til en ansvarlig voksenperson.

”Klasser med aggressive og utagerende elever representerer en særlig utfordring og stiller store krav til lærerens årvåkenhet og ferdigheter i å gripe inn på rett tidspunkt og på rett måte” (Ogden, 2001, s.152-153). Det rette tidspunktet for inngripelse fra læreren er ofte rett før en situasjon er i ferd med utvikle seg til mer alvorlig problematferd (Ogden, 2001). Lærere med et godt overblikk kan gjennom sin atferd formidle at man er klar over hva som foregår i klasserommet til enhver tid og har muligheten til å gripe inn tidlig ovenfor begynnende problematferd (Kounin 1979/1977, i Ogden 2001). Hvis man som lærer kjenner elevene sine vil man lettere kunne plukke opp signaler om at noe er i ferd med å skje. Reaksjoner fra læreren som effektivt gjenoppretter arbeidsro i klasserommet, og som samtidig har relativt få negative ringvirkninger blir ansett som det rette tiltaket (Ogden, 2001). Plassering av elevene i klasserommet kan også anses som en proaktiv strategi for å forhindre problematferd. Hvor elevene sitter i forhold til hverandre og i forhold til læreren, spiller en betydelig rolle. Elever som har behov for litt ekstra oppfølging bør plasseres i nærheten av læreren slik at man lett kan gi de signaler eller korrigere de uten at det forstyrrer resten av klassen (Webster-Stratton, 2009).

I arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon kan det være hensiktsmessig å opptre som en proaktiv klasseleder. Elever med dette atferdsmønsteret føler seg ofte truet av omgivelsene, noe som kan være med på å trigge og utløse aggresjon. Dersom man som lærer legger til rette for at elevene unngår truende stimuli, kan man forhindre voldelige reaksjoner. Dersom en elev for eksempel reagerer sterkt på å føle seg

forlegen, kan det være hensiktsmessig å unngå situasjoner hvor dette kan oppstå. I de tilfellene hvor det er vanskelig å unngå disse stimuliene helt, kan man prøve å få oppmerksomheten til eleven over på noe annet, for eksempel ved at man skifter samtaleemne. For å lykkes i slike situasjoner er man imidlertid avhengig av at man som lærer kjenner eleven og er klar over potensielle triggere (Dodge, 1991).

*Autoritativ klasseledelse* kan anses som en proaktiv strategi for å redusere forekomsten av reaktiv aggresjon. Det er denne ledelsesformen som best ivaretar behovene til elever som viser problematferd, og som er mest effektiv når det gjelder å korrigere slik atferd (Overland, 2007). Autoritativ klasseledelse innebærer at man gir elevene så mye varme at man er i stand til å skape og opprettholde en god relasjon, samtidig som man har struktur og kontroll i klasserommet. På denne måten står læreren fram som en klar voksenperson som bryr seg om og respekterer elevene (Nordahl, 2009). Ogden (2009) beskriver god klasseledelse som en balansekunst mellom å vise forståelse og sette grenser, å stimulere og stille krav, og å strukturere og gi frihet. Nordahl (2009) underbygger dette ved å hevde at enhver god lærer bør finne en balansegang mellom kontroll og struktur på den ene siden, og varme og nærhet til elevene på den andre. Som vist på figuren nedenfor, kan dette illustreres ved bruk av to akser som står vinkelrett på hverandre.

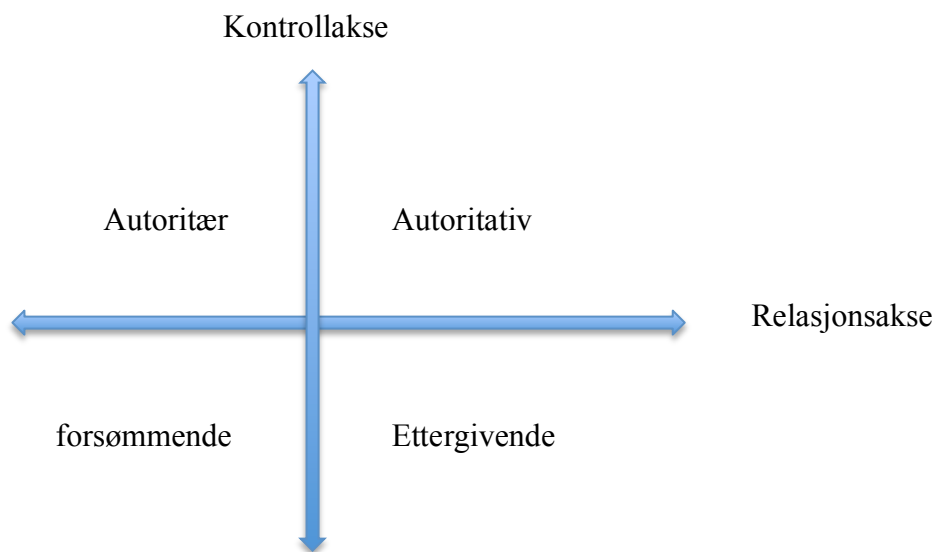


Fig. 2. Relasjonsmodell fritt etter Nordahl (2009)

Figuren viser tydelig fire forskjellige hovedformer for klasseledelse: autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende. En lærer som viser høy grad av kontroll og

lite varme ovenfor elevene, kommer inn under betegnelsen autoritær klasseleder. I et klasserom med en slik leder vil det være ro og lite disiplinproblemer, men ofte mindre trivsel blant elevene. Læreren har kontroll fordi elevene føler seg truet av han eller henne, noe som kan medføre utvikling av aggressive elever (Nordahl, 2009).

Forskningen tyder på at utviklingen av reaktiv aggresjon kan ses i sammenheng med tidligere autoritetskonflikter (Dodge, 1991). Utviklingen av atferdsproblemer i en klasse ser ut til å henge sammen med et høyt konfliktnivå mellom elevene eller mellom lærer og klasse, samtidig som de involverte partene mangler de nødvendige problemløsningsferdighetene eller ikke klarer å dempe og begrense sin konfliktatferd. Partene er ikke i stand til å ta opp konflikter på et hensiktsmessig tidspunkt, i tillegg til at de ikke klarer å beherske sine egne følelser i situasjoner som oppstår. Dette fører ofte til en eskalering av negativ atferd fra begge parter (Ogden, 2001).

Som en motpol til den autoritære læreren, finner vi klasseledelse preget av ettergivenhet. Denne formen for ledelse kjennetegnes av mye varme og omsorg for elevene, men mangel på kontroll i undervisningssituasjonen. Dette kan føre til lite arbeidsro og et negativt klassemiljø, hvor noen elever blir utrygge, mens andre igjen prøver å ta over ledelsen (Nordahl, 2009). Forsømmende klasseledelse preges av lite varme kombinert med liten eller ingen kontroll i klasserommet, og skårer derfor lavt på aksene kontroll og varme. Denne ledelsesformen vil føre til svært dårlige læringsbetingelser for elevene, samtidig som den ikke tilfredsstiller deres grunnleggende behov (Nordahl, 2009). Overland (2007) påpeker at lærere som utøver forsømmende klasseledelse ikke ivaretar skolens sentrale målsettinger og har derfor heller ingen legitimitet som lærer.

### **Empiri og analyse**

Våre tre informanter uttrykker at proaktiv klasseledelse kan redusere forekomsten av reaktiv aggresjon. Det kommer frem at det å være i forkant av situasjonene er en betydelig faktor for å forhindre aggressive utbrudd. De forteller:

*Det er viktig å være en tydelig klasseleder som signaliserer tydelige forventninger. Ikke når ting har skjedd, men i forkant. Det er klart det er stor forskjell på om du som lærer sier til ungene dine før de går ut at "nå har det kommet kramsnø, folkens. Hva er det viktig å passe på da?" "Vi skal ikke kaste snøball". "Ja, men det er jo lov til å kaste snøball en plass, er det ikke?" "Jo, det er på blinken som er der". "Da gjør vi det alle sammen". Kontra det at du ikke sier noe, og så tar du det når dem kommer inn. "Nå har dere kastet snøball! Det er ikke lov!" Det er viktig å være proaktiv. For det er ganske vanlig at når vi har unger som fysisk*



*utagerer mot andre barn, så øker vi bemanningen med voksne. Og da kan du gjøre det på to måter: Du kan være sekuritas, som går etter og stopper de når de gjør noe galt. Eller du kan være proaktiv som voksen. Det at du setter i gang positive aktiviteter ute i utetida, voksenstyrt, som du får med den ungen på, som da får en positiv opplevelse og ikke har en arena for at det plutselig skal smelle (Espen, 260314, s.16).*

*Jeg bruker ofte god tid på å forberede alle situasjoner som kan være en spore til en reaktiv aggresjonsopplevelse. Hvis du har mistanke om at det er noen som blir høye på frustrasjon, så er det vi som lærere som må legge til rette for at det ikke skal skje. Det du kan gjøre er å se en situasjon på forhånd. Hvis du vet at en elev skal i melkerommet og hente melk og han kanskje treffer han der i fra B-klassen, for de to er ordenselever samtidig, da sender du ikke eleven avgårde. Da bytter du ordenselever sånn at de to ikke får muligheten til å skape en situasjon (Berit, 200314, s.22)*

*Man må bruke fantasien og tilrettelegge for elevene. Jeg har jo for eksempel hatt unger som er veldig grovmotoriske, og når de da skal skrive med små bokstaver på et lite ark, og de ikke får det til og visker og visker, så har jeg opplevd at bøker har blitt sendt i veggen. Så nå gir jeg heller de et stort ark med en gang og sier: "Se her! Skriv på det!" (Mette, 250314, s.3).*

Det å være i forkant av situasjoner er noe alle våre tre informanter ser verdien av i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjon. De anser proaktiv klasseledelse som et viktig tiltak for å forhindre at uheldige negative situasjoner oppstår. Espen påpeker viktigheten av å være en tydelig klasseleder som signaliserer klare forventninger til elevene i de situasjonene han vet kan lede til et aggresjonsutbrudd. En proaktiv lærer har tydelige forventninger til elevene og benytter seg av oppmuntrende strategier (Nordahl et al., 2011). Han understreker effekten av det å gi en klar beskjed i forkant, sammenlignet med det å komme med irettesettelser i etterkant av en hendelse, og er tydelig på at det lønner seg å opptre som en proaktiv klasseleder i forhold til en reaktiv klasseleder. Proaktiv klasseledelse kan ha en forebyggende og dempende effekt når det kommer til utvikling av problematferd. En reaktiv klasseleder vil først reagere i etterkant av problemene (Moen, 2011). Ved å kjenne elevene og aggresjonsmønsteret deres har man i følge Berit muligheten til å se en potensiell situasjon på forhånd og dermed også forhindre at den oppstår. Dodge (1991) påpeker at man med proaktiv klasseledelse kan unngå utløsning av reaktiv aggresjon. Mette forteller at hun utøver proaktiv klasseledelse ved å legge til rette for elevenes individuelle behov, slik at hun kan forhindre at negative hendelser oppstår. En proaktiv klasseleder lærer er i forkant av eventuelle situasjoner for å redusere forekomsten av problematferd (Moen, 2011b). Autoritativ klasseledelse blir nevnt flere ganger av våre informanter og de peker på hvordan man som lærer må sørge for trygghet og trivsel i klasserommet for å skape et godt læringsmiljø. De forteller:

*Det er så viktig at tryggheten og tilhørigheten er på plass før du kan forvente noe av det lenger opp i hierarkiet. Og det å legge ned nok tid på det, og skjønnere at ved å bruke et halvt år på at ungene lærer seg rutine, lærer seg å gå på skolen, lærer å være sammen. Det er mye viktigere det enn å nødvendigvis starte med bokstavninlæringa fra dag en. Du kan godt gjøre det og, det er ikke det jeg sier, men at man må ikke legge bort den biten som kommer til å bli sand i maskineriet (Espen, 260314, s.16).*

*Men alltid hvis en elev viser reaktiv aggresjon så er du som lærer nødt til å være bestemt, men varm. Det er kjempe, kjempe viktig å være fysisk nær. Ikke vær redd for det. Å være fysisk nær, ha de tett inntil deg, gå ofte innom de, inkluder de (Berit, 200314, s.24).*

*Gjennom min erfaring har jeg lært at viktigheten av å være en god leder er at du skal styre med den milde jernhånd. Du skal være omsorgsfull og du skal være oppmerksom, men du skal være ganske konsekvent i de reglene du har satt opp. Det at alt er forutsigbart og at ungene vet hvor grensene går. Samtidig skal du være veldig omsorgsfull. Og den milde jernhånd har jeg på en måte strevd litt etter og fått litt opplæring i (...). Jeg synes det er viktig med den der omsorgsbiten, ikke bare å være undervisningsleder, en pedagog, men det ligger så mye i det å gjøre ungene trygge i skolen. Alle disse småtingene som at ungene opplever og føler: "hun bryr seg om meg og vil at jeg skal ha det bra". De der trygge rammene rundt oppstarten er kjempeviktig synes jeg (Mette, 250314, s.18).*

Alle de tre lærerne gir uttrykk for at de er bevisste på hvilke lederegenskaper som er nødvendige i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. De understreker at man må være en varm klasseleder slik at elevene opplever omsorg og trygghet i skolehverdagen. Espen formidler at man må fokusere på å skape trygge omgivelser i tidlig skolealder slik at det ikke skal ødelegge for læringsmiljøet på et senere tidspunkt. Trygghet viser seg å spille en avgjørende rolle for elevenes evne til å lære (Kunnskapsløftet, 2006). Berit forteller at hun i tillegg til å være varm, også legger vekt på å være fysisk nær elevene og vise at hun bryr seg ved handlinger og ikke bare ord. Den ene av de to dimensjonene innenfor autoritativ klasseledelse er å vise nærhet og varme slik at man kan oppnå en god relasjon til elevene (Nordahl, 2009). Mette gir et bilde på hvordan hun ønsker å fremstå som klasseleder ved å beskrive den "den milde jernhånd", som igjen kan betegnes som autoritativ klasseledelse. Hun legger vekt på å vise elevene omsorg og varme, samtidig som hun formidler forutsigbarhet og klare grenser. En god lærer lykkes i å finne en balanse mellom omsorg og grensesetting slik at man framstår som en tydelig og omsorgsfull voksen med respekt for sine elever (Nordahl, 2009). Informantene uttrykker at det i tillegg til å vise varme og omsorg ovenfor elevene, er avgjørende med forutsigbare regler og konsekvenser for å kunne utøve god klasseledelse. De sier:

*Du må være en relasjonell leder, du må være en tydelig leder, du må være rettferdig, du må være god til å kommunisere med enkle forståbare ord for ungene. Du må være rolig, og selvfølgelig varm. Det er viktig å snakke rolig til elevene. Det å ikke bidra med å heve*

*stemmen, heve aggresjonstrappen til elevene. Jeg tror et barn ofte oppfatter et alvorlig ansikt som et sint ansikt, så jeg prøver å se snill ut da, for å si det sånn. Vi voksne kan ofte fremstå som veldig truende ved at vi lener oss over elevene når vi snakker med de. Derfor er det viktig å senke seg ned og komme på øyehøyde med de. Og også det med å ikke kreve at en unge skal se deg inn i øynene: "Se på meg når jeg snakker til deg!". Det kan være ganske tøft det, for et barn. Så det med også ikke fremstå som truende da (Espen, 260314, s.19).*

*Absolutt første gangen en elev går ut i en reaktiv atferd, så må du jo stoppe det. Du må stoppe det, enten du tar ut eleven ut av situasjonen eller. Du må være en autoritativ lærer, som Thomas Nordahl har lært oss. Bestemt, men varm. Du må tørre å ta valg. Du må tørre å bestemme, men til elevens sitt beste (...) Jeg er veldig bevisst på at jeg ikke må gå inn på deres energi. At jeg ikke må gå inn i deres aggresjon. Jeg kjenner jo at jeg også har aggresjon, men den skal ikke blandes inn med deres aggresjon. Det er kjempe viktig å ikke bli fordømmende eller å koble på sin egen aggresjon, for det er det lett å gjøre, for det er jo følelser og energi det er snakk om. Det å prøve å beholde roen og prøve å nullstille seg (Berit, 200314, s. 25)*

*For det første så er det viktig å ha faste grenser og regler i klasserommet. Allerede på førskoledagen, når vi har den første samlinga og skal bli litt kjent og sånn, så snakker jeg med ungene "hvordan vil dere at vi skal ha det sammen? Er det lov å løpe rundt? Er det lov å sitte å snakke i munnen på hverandre? E det lov å kaste stoler? Eller skal vi ha det sånn at alle har sin plass der sekken skal henge og har faste plasser i lyttekroken. Vi skal rekke opp hånden slik at alle får høre hva du har å si?". Det å få inn litt sånne konkrete ting sammen med ungene, har jeg funnet ut at egentlig er ganske smart, for da blir det en del av ungene sine ting og. Og skriv det gjerne ned, lag en stor plakat og heng den opp på veggen. "Husk på dette her har dere bestemt". Og hvis man overskrider reglene så "skal ikke vi ha de reglene der mer? Synes dere det er mye greiere at dere durer rundt på det viset der og slår hverandre? "nei, det er jo ikke det". Så vi blir enig da, at det er veldig lurt å ha noen få klare regler, og at ungene vet konsekvensene av dem (...) Det er jo veldig viktig å snakke med elevene etter en episode, lytte til de, i stedet for å kjeft og dosere for de. Ikke ta den der: "Sånn får ikke du lov til å gjøre!" Det med å vise ungene respekt og ha en anerkjennende kommunikasjon med de, det er viktig for meg (Mette, 250314, s. 9).*

Espen sier at man må framstå som en tydelig og rettferdig leder, samtidig som det er viktig at man er rolig og varm, noe som indikerer at han er opptatt av å utøve autoritativ klasseledelse i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjon. Dette stemmer godt overens med teori som understreker at autoritativ klasseledelse er den oppdragerstilen som er mest effektiv når det gjelder korrigerende av problematferd (Overland, 2007). Espen er opptatt av at man ikke skal opptre som en autoritær klasseleder i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. I følge Nordahl (2009) kan en lærer med denne lederstilen føre til utvikling av aggressive elever. Tidligere erfaringer med autoritetskonflikter ser ut til å henge sammen med utviklingen av reaktiv aggresjon (Dodge, 1991). I likhet med Espen, uttrykker Berit at det er avgjørende at man opptre som en autoritativ lærer i møte med elever som viser et reaktivt aggresjonsmønster. I dette legger hun at man må være bestemt, men varm ovenfor elevene. Hun formidler at man må tørre å ta valg, men alltid med hensyn for hva som er best for den enkelte. Berit er bevisst på eget temperament i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Hun forteller at man som lærer må beholde roen

og beherske egen aggresjon for å unngå eskalering. Dette stemmer godt overens med forskning som tyder på at aggresjon fremmer aggresjon (Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993). I arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjon vektlegger Mette noe annerledes enn Espen og Berit. For henne er det viktig å danne grunnlaget for klassereglene sammen med elevene allerede fra første skoledag. Reglene dannes gjennom dialog hvor hun eksemplifiserer og stiller spørsmål omkring ulik atferd i klasserommet. Hun mener det er viktig at elevene får være med på å bestemme reglene, slik at de får et større eieforhold til de. Dette samsvarer med Webster-Stratton som påpeker at elever som inkluderes i utformingen av klassereglene får et større eieforhold til reglene og føler seg mer forpliktet til å følge de. Mette formidler videre at det er viktig med noen få klare regler, noe som er i overenstemmelse med teori om at for mange regler kan virke mot sin hensikt (Marzano, et al., 2003). I tillegg til klare regler, mener hun det er viktig at elevene er klare over konsekvensene av å bryte de. I følge forskning på reaktiv aggresjon er tydelige konsekvenser helt avgjørende for atferdsendring (Bakke, 2011). Forutsigbare overganger, regler og rutiner blir sett på som en vesentlig del av den proaktive lederstilen (Webster-Stratton, 2009), noe som igjen kan forhindre eller dempe problematferd i klasserommet (Moen, 2011b). Mette er i likhet med Espen og Berit også opptatt av at man bør unngå en autoritær fremtreden, men heller opptre som en autoritativ klasseleder. I tillegg til å ha tydelige regler og konsekvenser, legger informantene våre vekt på det å være fleksible i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. De er opptatte av å gi rom for elevenes personlige behov, samtidig som de bevisst overser en gode del av den negative atferden. De forteller:

*En av de strategiene jeg er veldig opptatt av, er at vi må vise elevene veien ut av aggresjonen. Vi må ikke vise de hjørnet, vi må vise de hvor døra er. Jeg hadde en gang en elev som stakk av fra skolen når det oppsto en situasjon. Den første gangen stakk han langt unna, men vi jobbet med det og klarte å nærme oss gradvis. Etter hvert fant vi en plass oppi bakken hvor han kunne gå når det ble for mye. Til slutt hadde han et rom inne på skolen hvor han kunne trekke seg tilbake. Det var fristedet hans som han kunne gå til når det ble for mye for han. Og det gjorde han og den gutten er nå på skolen hver eneste dag. En unge som slår, og som klarer å endre det til at han stikker av fra skolen, han har jo kommet veldig langt. Han unngår jo for det første ubehaget i forhold til de andre og han har skjont at det går an å trekke seg ut av en situasjon. Du gir eleven kontrollen og sier: "så fint at du dro! Det var lurt. For hva hadde skjedd hvis du ikke hadde dratt?" "Da hadde jeg kommet til og slått". "Tommelen opp for deg" (Espen, 260314, s.10).*

*Det er viktig å skape situasjoner som er positive og noen ganger må du gå ut over hvordan du tenkte at undervisningssituasjonen skulle være. Du har en plan om at de skal lære det og det, og at alle skal gjøre sånn og sånn fordi det passer for deg som lærer. Men noen ganger så går ikke det. Noen ganger så må man være tilpasse og gjøre slik at eleven opplever mestring. Det*

*er jo litt sånn som en elev jeg hadde den her uka som fikk lov til å gå på formingsrommet å male. Han hadde funnet ut at han ville male med nesen, men så kom det en vikar og sa "nei, det gikk ikke an", og jeg svarte bare "men herregud, det går helt fint det. Han har bestemt seg for at han skal male med nesen, så la han nå få male med nesen. Det gjør ikke noe det". Og den vikaren ble helt skrekkslagen! Og når denne eleven kom tilbake så det ikke ut som det var noe nese igjen i trynet, men for et fantastisk maleri, du aner ikke hvor fint det var! Det var så fint at jeg glemte bort alt det andre (Berit, 200314, s.29).*

*Hvis han nå vil sitte under pulten å lese, så la han gjøre det. Jeg har elever som står ved siden av pulten og skriver mattestykker. De må ikke sitte pertentlige slik som vi gjorde i vår tid. Det er viktig å ha litt rom for det er de der personlige behovene som kanskje gjør at de blir utagerende. Ha litt rom for at de får brukt det ut, får det ut på en eller annen måte (Mette, 250314, s.13).*

Studiens tre lærere forteller at de legger vekt på vise forståelse og toleranse ovenfor elevenes individuelle behov. Ved å la elevene få utfolde seg til en viss grad, kan man være med på å forhindre en eventuell oppbygging av frustrasjon og aggresjon. Dette kan sees på som en form for proaktiv klasseledelse fordi lærerne ved å være fleksible kan unngå reaktivt aggressive utbrudd. Espen forteller om en elev som hadde behov for å komme seg vekk fra andre når det oppsto situasjoner. Ved å respektere dette og la eleven trekke seg unna når han følte behovet for det, unngikk lærerne at uheldige situasjoner oppsto, samtidig som eleven mestret skolehverdagen. For høye krav og forventninger fra omgivelsene kan være en utløsende faktor for reaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Berit forteller at hun av og til må gå bort i fra den opprinnelige planen for å imøtekomme alle elevene. Hun viser med sitt eksempel at man som lærer noen ganger må være fleksibel for å skape motivasjon og mestringsopplevelser hos elever som viser reaktiv aggresjon. Mette forteller at hun overser en del negativ atferd og er fleksibel på områder som ikke utgjør noen forskjell for andre. Hun påpeker at det å lage rom for de personlige behovene kan være med på å forhindre utagerende atferd. I arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon kan det være formålstjenlig å overse negativ atferd, og heller fokusere på alt det som er positivt (Dodge, 1991). Selv om alle tre informantene var enige om at det var viktig med tydelige regler og konsekvenser i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjon, understreker de at det skal svært mye til før man kontrollerer en situasjon ved bruk av fysisk makt. De sier:

*Vi skal aldri fysisk rettlede unger eller ta fysisk kontroll på unger uten at de er en fare for seg selv eller andre. Det vil si at selv om en unge ommøblerer et rom her, er det likevel ikke god nok grunn til at vi skal ta kontroll på den fysisk. For stoler kan settes opp igjen, og bøker kan legges på plass, og hyller kan skruses opp og er det et bilde som går i stykker så er det greit det, tenker jeg da. For lista skal ligge veldig høyt. Fysisk så er det jo ikke noe problem å ta en førsteklasing under armen og gå, men sånn fra menneske til menneske så er det en ganske*

*voldsom intervensjon ovenfor det barnet og det mennesket å bli tatt fysisk kontroll på (Espen, 200314, s.13).*

*Jeg er veldig bevisst på at når jeg står i en konflikt med et barn, så skal det ikke være jeg som tar konflikten til det neste nivået. Hvis en unge truer med å slå meg, så har den fortsatt ikke slått meg, og vi står enda ikke i en fysisk konfrontasjon da. Men hvis jeg som voksen velger å for eksempel løfte hånden og gå frem og ta på eleven, da er det jeg som tar konflikten til det neste nivået. Det å være bevisst på at vi ikke skal være den som eskalere konfliktnivået, vi skal være tålmodig og vente. Og hvis barnet da velger å slå, så skal vi være forberedt, vi står ikke med hendene i lomma og venter på å få en midt i ansiktet, men det er noe med det å signalisere forventninger og si at "Ja, men det gjør ikke du. Det gjør du ikke!" (Espen, 200314, s.7).*

*For noen ganger er det sånn, at når elever er reaktive så reagerer de fullstendig uten bevissthet. Og da nytter det ikke uansett hva du gjør, for du har ikke lov til å være fysisk, og du skal ikke være fysisk (Berit, 200314, s.26).*

*Man skal jo egentlig ikke være fysisk, ikke før det står om liv og død. Står en elev der med en kniv så må man jo selvfølgelig gå til en aksjon (...) eller om eleven er til skade for seg selv eller andre (Mette, 250314, s.6).*

Alle de tre lærerne er veldig opptatt av at man ikke skal være fysisk mot elevene før de utgjør en fare for seg selv eller andre. De er bevisste på at terskelen for å fysisk gripe inn i en situasjon skal være veldig høy. Espen utdyper dette når han forteller at ikke engang store materielle ødeleggelser er nok til at man fysisk griper inn. Dette underbygges av §2-9 i Opplæringslova (1998b) som beskriver at fysisk avstraffelse ikke skal benyttes. Han understreker at opplevelsen av å bli tatt fysisk kontroll på for et barn kan føles voldsomt. Han er samtidig veldig bevisst på å ikke ta konflikten til et nytt nivå. Med det mener han at man som lærer ikke må stoppe en eventuell fysisk utagering, men signalisere tydelige forventninger om at det ikke er noe eleven ikke ønsker å gjennomføre. Før eleven har gjennomført handlingen, er det fortsatt bare en trussel og om man da går fysisk inn og stopper er det læreren som har ført konflikten til et høyere nivå.

### **Oppsummering og diskusjon**

Denne kategorien baserer seg på lærernes uttalelser i forhold til klasseledelse. Kort oppsummert anser de proaktiv klasseledelse som avgjørende i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. For det første fant vi ut at lærerne snakker om å forbygge forekomsten av aggressive utbrudd ved å være i forkant av eventuelle situasjoner. For det andre formidler de viktigheten av å være en autoritativ klasseleder i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. De påpeker at de som lærere må være tydelige på hvilke regler og konsekvenser som gjelder, samtidig som de må vise varme og omsorg ovenfor elevene. For det tredje uttrykker lærerne viktigheten av fleksibilitet i

møte med elever som viser et reaktivt aggresjonsmønster. De formidler at de i denne sammenhengen fokuserer på å gi elevene positiv oppmerksomhet, og samtidig overse noe av den negative atferden. For det fjerne understreker alle de tre informantene at man ikke skal ta fysisk kontroll på en elev før den utgjør en fare for seg selv eller andre, noe som underbygges av opplæringslovens § 2-9 (opplæringslova, 1998b). Funnene i denne kategorien underbygges av Webster-Stratton (2009) som påpeker at proaktiv klasseledelse er med på å redusere forekomsten av atferdsproblemer.

Våre funn beskriver en proaktiv og autoritativ klasseleder som ved hjelp av å planlegge og være i forkant kan avverge negative hendelser. Disse funnene er interessante sett i lys av skolehverdagens uforutsigbare elementer. Uheldige situasjoner kan oppstå uansett hvor nøye man som lærer planlegger undervisningen. En videreføring av dette kan gi rom for refleksjon: Det viser seg at en lærer bør tilrettelegge for klare og forutsigbare rammer i møte med elever som viser reaktiv aggresjon, men lar dette seg gjennomføre i en travel skolehverdag? Hvor fleksibel kan man være i møte med disse elevene? Kan det oppleves som urettferdig at en lærer er fleksibel i møte med en elev, men ikke de andre?

En proaktiv klasseleder er i forkant av potensielle problemer og kan på denne måten forebygge, forhindre og dempe atferdsproblemer i klasserommet (Moen, 2011). Skoledagen bør være preget av forutsigbarhet og struktur for å redusere forekomsten av reaktive aggresjonsutbrudd (Webster-Stratton, 2009). For å kunne opptre proaktivt, er det svært fordelaktig at man kjenner elevene og deres reaksjonsmønster, da dette vil gjøre det enklere å forutse uheldige situasjoner som kan oppstå og tilrettelegge slik at disse ikke finner sted (Dodge, 1991). Det handler om at den enkelte elev skal ha kontroll over det faglige, kontroll over det sosiale og kontroll over seg selv, men er dette mulig å gjennomføre i praksis? Skolehverdagen er bygget opp av uforutsette elementer man aldri kan ha fullstendig kontroll over. En lærer kan ringe inn syk, en elev kan få et raserianfall og stikke av fra skolen eller en elev i klassen kan ha mistet et familiemedlem dagen før. Dette er situasjoner man som lærer ikke rår over eller kan forutsi, men som man likevel må finne tid til å takle når de inntreffer. Men hva med eleven som er avhengig av struktur og forutsigbare rammer? I en travel skolehverdag vil det være umulig å være i forkant av alle situasjoner. Når elevene går ut av grunnskolen vil en stor del av livet bestå av uventete komponenter de ikke har

styring over. Skolen er derfor et godt utgangspunkt for elever som viser reaktiv aggresjon til å øve seg på å beherske ulike situasjoner under kontrollerte forhold.

Funnene våre indikerer at det kan være svært hensiktsmessig å opptre fleksibelt i møte med reaktiv aggresjon. Balansegangen mellom å ha tydelige konsekvenser og å overse negativ atferd kan derfor bli et dilemma for lærerne. Skoledagen er bygd opp av mange fastlagte regler som det kan være vanskelig å følge for elever som viser reaktiv aggresjon. Noen har behov for litt friere tøyler. Hvis man hele tiden skal bli passet på og satt på plass av lærere, kan dette føre til frustrasjon hos elevene, som igjen kan utløse reaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Normalt sett vil elever i en klasse forholde seg til flere lærere som alle har ulik oppfattelse av hva som er akseptabel og hva som er uakseptabel atferd. Dersom en elev jobber best stående, vil kanskje én lærer anse det som greit og overse det, mens en annen lærer finner det forstyrrende for undervisningen. Som lærer må man vise forståelse for og respektere elevenes individuelle behov, der en strategi kan være å inngå personlige avtaler med elevene. Dette kan for eksempel innebære at en elev får tillatelse til å løpe rundt skolen når kroppen føles urolig. Dette kan gjøre skolehverdagen enklere for elever som viser reaktiv aggresjon, fordi de kan lære seg å lytte til kroppens behov og dermed få kontroll over egen atferd (Nordahl et al., 2011). Men hvordan reagerer medelevene på at en elev får lov til å forlate klasserommet, mens de må sitte rolig på pulten sin? Hva gjør man som lærer dersom resten av klassen føler misnøye og mener det er urettferdig behandling av elevene? Dette er et dilemma man som lærer må være oppmerksom på i møte med elevmangfoldet. For å behandle alle likeverdige, må man behandle alle ulikt, med utgangspunkt i elevenes forskjellige forutsetninger. Som lærer er det derfor viktig å skape et godt klassemiljø med rom og aksept for forskjellighet. Elever ser ut til å godta mye så lenge de får en forklaring på hvorfor læreren handler som den gjør.



## Kapittel 5

### *Det å bygge relasjoner, det betyr alt!*

Tittelen er en uttalelse som Espen kom med og den representerer de tre læreres fokus på relasjonsbygging i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. I analysen av datamaterialet fant vi at de tre lærerne snakket mye om betydningen av gode relasjoner i møte med elever som viser dette aggresjonsmønsteret. Under vil vi presentere relevant teori. Deretter vil vi gi en framstilling av vår empiri som så blir analysert i lys av teori. Kapittelet avsluttes med drøfting.

#### **Teoretisk bakgrunn**

I følge Pianta (1999) vil et barns erfaringer i oppveksten ha stor betydning for evnen til å etablere gode relasjoner senere i livet. Tidlige erfaringer med relasjoner som er fattige og konfliktfylte utgjør en risiko for videre utvikling. En god lærer-elev relasjon kan på sikt bidra til å utvikle elevens relasjonsmønster i en positiv retning. Gode relasjoner mellom lærer og elev spiller en vesentlig rolle når det kommer til elevenes faglige og sosiale utvikling (Pianta, 1999). Overland (2007) definerer relasjoner som hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har av hverandre, og hva de betyr for hverandre. Menneskelighet, kommunikasjon og samhandling blir sett på som selve kjernen i en god relasjon (Nordahl, 2009). I mange tilfeller er det slik at noen relasjoner framstår som viktigere enn andre (Overland, 2007). Begrepet *signifikante andre* brukes om mennesker som er særlig viktige for vår læring og utvikling (Nordahl, 2009). Når det kommer til barn og unges relasjoner er det ofte nær familie, venner og lærere som er av størst betydning. I dagens samfunn tilbringer barn og unge svært mye tid i pedagogiske institusjoner, og det blir derfor hevdet at lærere får en stadig større betydning for barn og unge på disse områdene (Overland, 2007).

Nordahl (2000) har gjennom en spørreskjemaundersøkelse utforsket betydningen av elev-lærer relasjonen sett fra elevenes perspektiv. Elevene vurderte 15 utsagn om sine relasjoner med læreren. Resultatene viste at det var relativt sterke sammenhenger mellom de relasjonelle forholdene på skolen og omfanget og arten av problematferd. Det kom fram at i de tilfellene hvor forholdet mellom elev og lærer var dårlig, så det ut til å bli vist mer problematferd enn når disse relasjonene var positive. Tendensen

var at de elevene som følte at læreren brydde seg og likte dem, viste mindre problematferd enn de elevene som ikke opplevde dette (Nordahl, 2000).

Forskning viser at relasjonene mellom barn og voksne spiller en vesentlig rolle når det gjelder barns tilpasningsdyktighet i en gitt kontekst, som for eksempel klasserommet (Pianta, 1999). Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn henger sammen med den voksnes ferdighet til å lese barnets signaler, respondere fornuftig på disse signalene, formidle aksept og varme, tilby nødvendig hjelp, regulere atferd og stille tydelige krav og forventninger til barnets oppførsel. Relasjonene mellom foreldre og barn, og mellom lærer og elev, spiller en avgjørende rolle når det kommer til barns utvikling av relasjonsferdigheter med jevnaldrende, emosjonell utvikling og selvregulering. Disse relasjonene er også viktige når det kommer til elevenes mestring av skolehverdagen i forhold til motivasjon, problemløsning og selvfølelse. I tillegg står relasjoner med voksne sentralt når det kommer til utvikling av atferdsproblemer og antisosial atferd. En elevs oppfattelse av ulike situasjoner vil være avhengig av tidligere erfaringer, samt hvilke konfliktløsningsegenskaper elever sitter inne med (Pianta, 1999).

I arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon blir dannelsen av en sterk relasjon sett på som avgjørende (Dodge, 1991). Mellommenneskelige relasjoner med signifikante andre er ofte en mangelvare for denne elevgruppen. Som tidligere nevnt er det gjennom disse relasjonene at barn lærer å forstå, respondere på og ta inn over seg andres følelser og intensjoner (Rutter 1981, i Dodge 1991). En konsekvens når dette uteblir, er at gjensidighet, samarbeid og kommunikasjon av følelser blir vanskelig for disse elevene (Dodge, 1991). Elever som viser reaktiv aggresjon har en tendens til å feiltolke andres intensjoner og handlinger i en negativ retning, noe som ofte fører til utløsning av aggresjon og at uheldige situasjoner oppstår (Dodge, 1991). I en kvalitativ studie av erfarne læreres arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon, fant Bakke (2011) at gode relasjoner til elevene var en forutsetning for atferdsendring. Det kom fram at relasjonene blant annet ble brukt til å hjelpe elevene å forstå egne handlingsmønstre, og at man i elev-lærer samspillet kunne utvikle nye alternative reaksjonsmønstre til fremtidige hendelser. Det ble også understreket en god relasjon måtte være på plass før man kunne begynne å sette grenser for elevene (Bakke, 2011).

De lærerne som lykkes i relasjonsbygging, vil også kunne komme i posisjon til elevene. Det å være i posisjon handler om å kunne stille rimelige krav til sine elever med en forventning om at kravene vil bli innfridd. Grunnen til dette er at elevene kan miste en verdifull sosial relasjon ved å ikke oppfylle lærernes forventninger og krav. En negativ relasjon kan blant annet føre til at eleven ikke følger instruksjoner, ikke korrigerer egen atferd ved i rettesettelse eller at de opprettholder en negativ verbal atferd (Nordahl, 2009). For elever er det alltid betryggende å vite at eventuell kritikk kommer fra en som bryr seg om de, noe som elevene kan anta dersom de har en god relasjon til læreren sin (Roland, 2014). Manglende forståelse for hverandre er ofte en konsekvens av svake sosiale relasjoner, noe som fører til at partene er lite innstilt på å respektere eller ta hensyn til hverandres følelser og behov (Ogden, 2001). Lærere som bruker ekstra mye tid på å bygge opp gode forhold til elevene i begynnelsen av skoleåret, får ofte igjen for det i etterkant med en velfungerende klasse med lite disiplinproblemer og konflikter. I denne sammenhengen kan det å prioritere å lytte til elevenes forståelse, perspektiver og følelser være en av de beste strategiene (Webster-Stratton, 2009).

I følge Webster-Stratton (2009) er det å finne tid til å være sammen med den enkelte elev like viktig som å forberede undervisningen, spesielt for de elevene som opplever ekstra utfordringer i skolen. Som lærer må man forsøke å sette seg inn i elevens tankesett og følelser, og finne ut hvilke behov som styrer den aktuelle eleven (Wennberg & Norberg, 2005). Lærere som ser elevene og respekterer deres interesser og mestringsområder, er med på å bygge opp elevenes selvrespekt og selvsikkerhet. På denne måten vil elevene føle seg verdsatte og spesielle, noe som fører til gjensidig støtte og tillit, og ikke minst bedre skoleprestasjoner (Webster-Stratton, 2009). I relasjonsbyggingen med elever som viser reaktiv aggresjon er det å vise elevene interesse noe av det aller viktigste man kan gjøre (Bakke, 2011). Lærere som viser at de bryr seg om elevene får ofte mer samarbeidsvillige og omsorgsfulle klasser, med mindre disiplinproblemer (Webster-Stratton, 2009). Det å se den enkelte elev innebærer imidlertid både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Ansiktsuttrykk og blick kan blant annet formidle noe om elevene som kan være både anerkjennende og underkjennende. Dette kan være med på å styrke eller svekke relasjonene, og det er derfor viktig at man som lærer er bevisst på hvilke signaler man sender ut (Nordahl, 2009). En lærers handlinger og utsagn kan såre en elev på et veldig personlig område,

noe som kan føre til det motsatte av anerkjennelse. Dette kan gi svært negative opplevelser som kan påvirke selvoppfatningen i lang tid (Nordahl, 2009). I møte med elever som viser reaktiv aggresjon er det viktig å være oppmerksom på dette, da disse elevene ofte har en tendens til å tolke andres intensjoner og handlinger i en negativ retning. Elever som viser dette atferdsmønsteret har en tendens til å møte lærere med mistillit, noe som kommer av tidligere negative erfaringer med relasjoner til voksne (Dodge, 1991).

Overland (2007) påpeker at det ikke er uvanlig at varme følelser slokner overfor elever som viser problematferd fordi atferden deres gjør det vanskelig eller skaper problemer for læreren. En konsekvens av dette kan være at problematferden opprettholdes (Overland, 2007). Nordahl (2009) understreker at det likevel er noe å sette pris på ved alle elever, og at det ofte er de mest utfordrende som har størst behov for å bli møtt med forståelse, empati og verdsetting. I arbeid med aggressive elever er det ofte det læreren velger å fokusere på som avgjør hvilket oppfatning han eller hun får av eleven. Dersom en lærer kun vektlegger en elevs negative sider, kan dette føre til en negativ innstilling til eleven. For å få en positiv holdning til elevene, kan det derfor være svært hensiktsmessig at man som lærer fokuserer på de positive egenskapene framfor de negative (Overland, 2007). Et tiltak som ser ut til å fungere når det kommer til elever som viser reaktiv aggresjon, er konsekvent bruk av oppmerksomhet. Det å overse negativt atferd, og heller gi oppmerksomhet når de oppfører seg positivt (Dodge, 1991).

Nedsatte sosiale ferdigheter kan være en følge av negative erfaringer med relasjoner i oppveksten. Som lærer vil det være hensiktsmessig å forstå den bakenforliggende årsaken til at eleven reagerer som den gjør i konkrete situasjoner. På denne måten vil læreren se hvem eleven egentlig er uten å bli blendet av atferden som vises (Pianta, 1999). Det å ha en positiv og åpen innstilling til elevene, og respektere dem som individer på tross av negative handlinger, blir sett på som avgjørende i relasjonsbyggingen med elever som viser reaktiv aggresjon (Bakke, 2011). Som lærer skal man aldri true med å gi opp elevene uansett hvor frustrerende situasjonene kan oppleves (Webster-Stratton, 2009). I en studie av relasjonsbygging kom det fram at kjemien mellom elev og lærer spilte en vesentlig rolle for å lykkes. I de tilfellene hvor

kjemien rett og slett ikke var til stede, kunne det ofte være lurt å få inn en ny lærer med andre personlige egenskaper (Myrland, 2014).

For å unngå devaluering av elever er det viktig at man som lærer skiller mellom hva en elev er og hva en elev gjør. Man kan fullt ut formidle at man ikke aksepterer det eleven gjør i en konkret situasjon, og samtidig uttrykke at man verdsetter eleven som person (Nordahl, 2009). I konfliktløsning må man som lærer unngå å uttrykke feiltrinn som en egenskap ved elevene, men heller fokuserer på faktisk atferd i en konkret hendelse. Ved å dømme en elevs atferd indikerer man at eleven har negative personlighetstrekk, noe som kan føre til at forsvaret aktiveres og at man blir uimottakelig for videre kommunikasjon (Wennberg & Nordberg, 2005). Som lærer må man være oppmerksom på at man ikke setter ”merkelapper” på elevene, da de fort kan bli sittende fast ved elevenes selvbilde og fungere som en selvoppfyllende profeti. Lærerens tanker om at ”Morten er så aggressiv” kan fort føre til at Morten tenker ”jeg er så aggressiv”. En konsekvens av dette kan være at det blir spesielt vanskelig for Morten å komme ut av det aggressive mønsteret (Wennberg og Norberg, 2005). Forskning på reaktiv aggresjon viser at det er viktig at man som lærer klarer å skille handling fra person, samtidig som man må være klar på hvilken atferd som aksepteres og ikke (Bakke, 2011).

## **Empiri og analyse**

Lærerne i studien uttrykker at de er opptatt av å skape gode relasjoner med elever som viser reaktiv aggresjon. Deres fokus på dette blir tydelig når de snakker om sine erfaringer i møte med elever som viser dette aggresjonsmønsteret. De sier:

*Det å bygge relasjoner, det betyr alt! Det tror jeg er noe av det aller, aller viktigste du gjør når du jobber med både små og store mennesker (....) For i det øyeblikket vi skal gjøre noen korrigeringer, så er det noe med det å ta ting i beste mening og ikke i verste mening. Og det er vanskelig hvis du ikke har en god relasjon i utgangspunktet. At vi skjønner at vi vil hverandre vel. Og skal du klare å komme i posisjon ovenfor andre mennesker, så må du være i relasjon. Hvis ikke kommer du aldri i posisjon. For da vil du jo på en måte være utrygg og i forsvar, istedenfor å være åpen for endring, åpen for innspill (Espen, 260314, s.17).*

*Det er jo kjempe viktig, det er jo en av de viktigste tingene vi kan gjøre. For det var en som sa til meg en gang at før du har en relasjon til en elev, så skal du ikke bryte inn. Du skal ikke bryte inn eller oppdra eller sette grenser, det skal du passe deg for. For som oftest er elever som viser reaktiv aggresjon så skuffet og har så mange negative erfaringer at du bare vil fylle bensin på bålet. Du må ha noe i banken før du kan ta ut noe. Du må bygge en relasjon til en elev først, for da kan du jammen meg være et troll altså, men det vil ikke skade relasjonen*

*eller tilliten. Men går du inn uten å ha investert i en relasjon, så skader du (Berit, 200314, s.19).*

*Relasjonen er alt det! Det er grunnleggende, det er liksom rammen rundt situasjonen det, tenker jeg. Det er jo ikke så lett å sette grenser uten relasjon. Man blir jo veldig knytta til den klassen man har. Det er jo de elevene man kjenner (Mette, 250314, s.20).*

Alle de tre lærerne anså dannelsen av en god relasjon som grunnleggende og noe av det viktigste de gjorde i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjon. Forskning viser at gode relasjoner er avgjørende for å lykkes i møte med disse elevene, blant annet for å kunne sette grenser og korrigere atferd (Bakke, 2011). I følge Espen er man avhengig av å ha en god relasjon i bunnen når man skal korrigere atferd, slik at eleven skjønner at man vil de vel og ikke er ute etter å "ta de". Han påpeker at uten en relasjon kan eleven fort føle seg utrygg, komme i forsvarsposisjon og dermed ikke være mottagelig for atferdsendring. For alle elever er det betryggende at eventuell kritikk kommer fra noen som de har en god relasjon til, slik at de vet at det er gjort med gode intensjoner (Roland, 2014). Espen slår fast at man må være i relasjon for å komme i posisjon til en elev. Dette samsvarer med Nordahl (2009) som påpeker at dersom man lykkes med relasjonsbyggingen vil man automatisk komme i posisjon til elevene. Berit er også tydelig på at man ikke skal korrigere en elev man ikke har en positiv relasjon til, fordi man da står i fare for å gjøre stor skade. I følge Bakke (2011) er det avgjørende at en god relasjon er på plass før man begynner å sette grenser for elever som viser reaktiv aggresjon. I likhet med Espen og Berit er også Mette bevisst på at etablering av en god relasjon er grunnleggende i arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon. Hun formidler at det er enklere å sette grenser for de elevene man kjenner. Dette er i tråd med Nordahl (2009) som påpeker at negative relasjoner kan være en hindring for at forventninger til elevene innfris eller at uønsket atferd blir korrigert. Han begrunner dette med at elevene ikke føler at de har noen sosial relasjon å tape ovenfor læreren. Det ble videre påpekt av våre tre informanter at dannelsen av en god relasjon avhenger av det å se elevene og vise interesse for de. Lærerne sier:

*Det er viktig å få de barna til å skjønne at du faktisk bryr deg om de, at du like de, at de er bra nok akkurat som de er. Du må vise til elevene med hele deg at du liker dem. Det er som når jeg møter ungene ute i gangen her, som jeg mer eller mindre har vært i slåsskamp med dagen før, og så møter jeg dem i en helt annen setting og går bort og sier "Koselig å se deg. Hva holder du på med nå?" Å vise interesse gjør du med hele deg (Espen, 260314, s.19).*

*Det som er viktig når du møter elever med reaktiv aggresjon, det er at du ser de. Ser hele eleven! Vis at du tror at de er noen andre enn det de tror selv. Det de har fått frimerke på seg for å være. Vis at du ser noe annet enn det de vil at du skal se. For de vil jo at du som voksen skal se det alle de andre ser og det de selv ser. Begynn å snakke om noe annet, eller finn ut hva*

*de kan. Er de gode i fotball så kan du spørre "Var du på fotballkamp i går?" Også leter de jo hele tiden etter negativ bekreftelse: "nja, jeg slo jo til en kar". Skift fokus hele veien og spør heller: "Skåret du mange mål? Har du fått deg nye fotballsko? Kan du ta de med i morgen så jeg får se?" Gå bakenfor det negative og heng deg på det som er positivt (Berit, 2003:14, s.21).*

*Det er jo kjempeviktig å kjenne elevene sine og se hva de er gode på og bygge opp under det. Jeg sier ikke at det fjerner alt av aggresjon og sånn, men jeg tror det er en veldig viktig del av jobben vår (...) I det første kullet mitt hadde jeg en elev som var veldig aggressiv, da husker jeg at jeg ble nødt til å bruke den her metoden på å få fram ting som han var god på. Han var veldig, veldig god i engelsk. Det var hans stjerneområde, derfor brukte jeg det mye i undervisningen med han og vi fikk atferden på plass etter hvert (...) Jeg tror på det å vise vedkommende elev positiv oppmerksomhet og kanskje overse en del atferd (Mette, 2503:14, s.15).*

Fokuset til Espen ligger på å få elevene til å forstå at han bryr seg om de og liker de, uavhengig av tidligere hendelser dem i mellom. I relasjonsbyggingen med elever som viser reaktiv aggresjon er det avgjørende å respektere elever som individer på tross av negative handlinger (Bakke, 2011). I denne sammenhengen er han oppmerksom på å vise med hele seg at han liker elevene, både verbalt og ikke-verbalt. I arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon er det viktig å være tydelig i sin fremtoning som lærer, da disse elevene har en tendens til å tolke andres intensjoner og handlinger negativt (Dodge, 1991). I likhet med Espen er også Berit opptatt av å se eleven bak atferden. For henne handler det om å vise eleven at man ser noe annet enn utageringen. Dette samsvarer med Bakke (2011) som påpeker at det i samhandling med elever som viser reaktiv aggresjon er vesentlig å skille handling fra person. For å forstå elevene må man sette seg inn i deres tanker og følelser, og finne ut hvilke behov som styrer den enkelte elev (Wennberg & Norberg, 2005). Berit uttrykker videre at hun er bevisst på å ikke bekrefte elevenes negative syn på seg selv. Dette samsvarer med Wennberg og Norberg (2005) som påpeker at lærernes negative forventninger kan føre til at elevene lever opp til disse. For Mette handler relasjonsbyggingen om å kjenne elevene sine, se hva de er gode på og bygge opp under dette. I følge Webster-Stratton (2009) er lærere som ser og anerkjenner elevenes interesser og mestringsområder med på å bygge opp deres selvspekt og selvtillit. Mette uttrykker videre betydningen av gi elevene positive tilbakemeldinger framfor å fokusere på den negative atferden. Dette er i tråd med Dodge (1991) som påpeker at å overse uønsket oppførsel og heller vektlegge positiv atferd står sentralt i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Selv om alle de tre lærerne er opptatt av å skape en god relasjon, legger de imidlertid ikke skjul på at dette kan være ekstra utfordrende med elever som viser et reaktivt aggresjonsmønsteret. De sier:

*Det er utfordrende å la de få lov til å starte med blanke ark hver eneste dag. For når de kommer tilbake så skal vi være ferdige med det som har skjedd. Det at de skal bli møtt på samme måte hver eneste dag, som alle andre elever, det er kjempe utfordrende å gjøre. Hvis du har blitt spyttet i ansiktet, slått eller bitt, så er det vanskelig å møte den samme ungen med den samme tryggheten. Det er der vi som voksne fort blir utrygge i møte med unger. Hvis du har fått deg en midt i ansiktet fra et barn, så gjør det noe med deg som person. Det er utfordrende å faktisk klare å stå i det og se at det ikke handler om seg. Det handler ikke om at man gjør en dårlig jobb, men om at eleven har så mange negative erfaringer. Jeg skal ikke si at jeg ikke opplever utfordringer med den type barn, men jeg synes at det er noe av det mest spennende, og mest givende du kan gjøre. Det å kunne utgjøre en forskjell for den type unger. Å klare å se det sårbare opp i alt det utagerende (Espen, 260314, s.11).*

*Utfordringene kommer veldig an på hvor hardt avvsningsmønster elevene har, altså hvor mye erfaring de har med mistillit til voksne. Hvis de har det, så bygger de jo opp et forsvar. Man må bare være glad hvis man ser et smil, eller noe som er positivt da. Før jeg blir skikkelig kjent med de, må jeg gå en stund og være i det en stund. Det kan jeg synes er utfordrende fordi det kan ta så lang tid. Har de nok erfaring med det negative i fra lærere så tar det lang tid altså, det synes jeg er utfordrende (Berit, 200314, s.20).*

*Når elevene lukker seg og det er litt vanskelig å komme i kontakt med de, er det i alle fall ikke noen løsning å mase, å gå på sånn "nå skal vi to snakke sammen". Hvis jeg vet at den ungen der er god på noe, som å bygge med lego, så gir jeg han en liten oppgave med det. "Kan ikke du bygge en bil til meg, eller vise meg hvordan jeg skal gjøre det? Jeg husker ikke, det er så lenge siden". Liksom det å nærme meg på litt lure omveier, med ting som jeg vet at de mestrer og som de er litt stolt av egentlig. Eller bare sånn "hei, hvordan har du det i dag?" "sovet godt? Har du drømt noe i natt? hva skal du gjøre etterpå?" Ja, det å få til de der små samtale (Mette, 250314, s.13).*

Noe av det Espen anser som mest utfordrende i møte med elever som viser reaktiv aggresjon, er det å ha en positiv innstilling til de til tross for negative hendelser i fortiden. Han påpeker at en ubehagelig opplevelse kan gjøre det vanskelig å være trygg i senere situasjoner med elever som viser dette atferdsmønsteret. Espen opplever også at det kan være vanskelig å ikke ta hendelsene personlig, men å forstå at de er et resultat av elevens tidligere erfaringer. Derfor mener han det er viktig å se eleven bak atferden og finne de sårbare sidene som skjuler seg bak aggresjonen. Dette samsvarer med Bakke (2011) som understreker at selv om det kan være utfordrende å opprettholde en positiv og åpen innstilling til elevene, er det av stor betydning for den videre relasjonsbyggingen. Berit formidler at hun opplever relasjonsbyggingen som utfordrende fordi det ofte kan ta lang tid før hun når inn til eleven. Hun påpeker at det å være i situasjonen før man har etablert en relasjon kan være vanskelig. Elever som viser reaktiv aggresjon møter ofte lærere med mistillit, noe som kommer av tidligere negative erfaringer med relasjoner til voksne. Dette kan av lærere oppfattes som utfordrende ettersom det kan ta lang tid å bryte muren (Bakke, 2011). Mette uttrykker at utfordringen ligger i å nå inn til og komme i kontakt med elever som viser reaktiv aggresjon, noe som vanskeliggjør relasjonsbyggingen. For å åpne opp for samtale



prøver hun å spille på elevens interesser og mestringsområder. Hun understreker at man ikke må presse elevene til samtale, men heller være kreativ i måten man henvender seg til de. Dette er i samsvar med Bakke (2011) som understreker at det å vise elevene interesse er noe av det aller viktigste man kan gjøre i relasjonsbyggingen med elever som viser reaktiv aggresjon. Selv utvikling av positive relasjoner kan være både utfordrende og vanskelig å stå i, er alle de tre lærerne enige om at man ikke må gi opp. De sier:

*Det er jo et uttrykk som sier: Some people play hard to get, I play hard to like! Og det er noen som gjør akkurat det. Og det handler om utprøving av: vil du virkelig det her? Vil du at jeg skal være her? Kommer du til å stå her sammen med meg? Og det prøver man ut gang etter gang, og kanskje verre og verre i perioder (...) Tålmodighet og raushet er så viktig i forhold til å kunne komme i relasjon til unger som viser reaktiv atferd, for de har så mye i mot seg. De jobber i mot deg, de jobber ikke med deg. Og det handler ikke om at de ikke vil, men de tester ut hvor god du er til å stole på. De har masse negative opplevelser med at de ikke har kunnet stole på folk. Og det å kunne stå i en sånn situasjon og ikke gi opp, for det har du ikke lov til. For i det øyeblikket du gir opp, så er du på feil plass. Det er grunnleggende. Du har ikke lov til å signalisere ovenfor en unge at "du er håpløs" eller "jeg gir deg opp" Det er den største forbrytelsen vi gjør mot unger. Og den gjøres (Espen, 260314, s.8).*

*Jeg vet at jeg ikke er en fordømmende person, så jeg dømmer aldri elevene. For det er noe som ligger bakenfor mønsteret deres. Jeg reagerer ikke slik de vil at jeg skal reagere, så jeg blir jo en trussel. De vil ha den reaksjonen som de er vant til å få, og når jeg ikke reagere slik, så må de finne ut hvor de har meg. Og da smeller de ut så det holder og de tester meg ut så hatten passer. Det er hiving av stoler, rasering av klasserom og da tenker jeg "okei, men da får vi rydde opp, det er bare å holde på". Men jeg vet at når vi har jobbet sammen og bygd en relasjon så tester de meg ikke noe mer. Jeg må bare holde ut når det står på som verst. For man har ikke lov til å gi seg før det er flatt hav! Men så har du mange runder der du ikke lykkes og det er de du lærer mest på. "Hva kunne jeg ha gjort i stedet for?" må man aldri stoppe å tenke (Berit, 200314, s.27).*

*Det kan være et "langt lerret å bleike", altså at det vil ta tid for å nå inn til eleven. Langt lerret å bleike betyr at ting tar tid før du er i mål da, eller før du ser en reaksjon (Mette, 250314, s.13).*

Alle de tre lærerne har erfaring med at det å bygge relasjoner til elever som viser reaktiv aggresjon kan være en svært tidkrevende prosess. Espen forteller at tidligere erfaringer med svik og skuffelser kan være en årsak til elevenes store mistillit til voksne, fordi et barn med negative relasjonserfaringer i oppveksten kan ha problemer med å etablere gode relasjoner senere i livet (Pianta, 1999). Han understreker at man som lærer aldri kan tillate seg å signalisere oppgitthet ovenfor en elev eller gi opp relasjonsbyggingen til vedkommende. Dette stemmer overens med Webster-Stratton (2009) som understreker at lærere aldri skal true med å gi opp elever uansett hvor frustrerende en situasjon kan oppleves. Negative handlinger og utsagn fra lærere kan i

følge Nordahl (2009) være svært sårende for elever og kan påvirke selvoppfatningen deres i lang tid. Berit er opptatt av at man ikke skal dømme elevene fordi det alltid er en grunn til at de utagerer. I arbeid med aggressive elever er det man velger å fokusere på avgjørende for hvilken innstilling man får til elevene (Overland, 2007). Hun forteller at hun ikke reagerer slik elevene er vant til, noe som gjør at de blir usikre og derfor må forsøke å finne ut hvor de har henne. Dette fører ofte til aggresjonsutbrudd, og i følge Berit er det da viktig at man som lærer forholder seg rolig. Hun påpeker videre at dette ofte tar noen runder, men at relasjonen etter hvert kommer på plass. For mange lærere kan det være vanskelig å vise omsorg ovenfor elever som viser reaktiv aggresjon fordi oppførselen deres kan gjøre det utfordrende å like de (Overland, 2007). Samtidig er det ofte de mest utfordrende elevene som har størst behov for å bli møtt med forståelse, empati og verdsetting, og det vil alltid være noe å like ved alle elever (Nordahl, 2009).

### **Oppsummering og diskusjon**

I denne kategorien har oppmerksomheten vært rettet mot lærernes opplevelse av relasjonsbygging med elever som viser reaktiv aggresjon. Kort oppsummert anser lærerne en god relasjon som grunnleggende i møte med disse elevene. For det første kommer det frem gjennom analysen at informantene er opptatt av at en positiv relasjon må være på plass før de kan begynne med grensesetting og atferdskorrigerer. For det andre uttrykker lærerne viktigheten av å se elevene og vise interesse for deres mestringsområder i arbeidet med å etablere en god relasjon. For det tredje kommer det tydelig fram at de tre lærerne opplever relasjonsbygging med elever som viser reaktiv aggresjon som utfordrende. For det fjerde blir viktigheten av å aldri gi opp relasjonsbyggingen med elever som viser reaktiv aggresjon understreket. Funnene i denne kategorien underbygges av Pianta (1999) som påpeker at gode elev-lærer relasjoner spiller en avgjørende rolle for elevenes faglige og sosiale utvikling.

Våre funn beskriver hvordan en god elev-lærer relasjon kan ha en reduserende effekt på forekomsten reaktiv aggresjon (Dodge, 1991; Pianta, 1999). Det å skape gode elev-lærer relasjoner kan i teorien høres enkelt ut, men i en travel skolehverdag med mange elever å ta hensyn til kan det fort bli vanskelig. Det krever både tid, bevissthet og

tålmodighet fra lærere å nå inn til elever som viser reaktiv aggresjon. Disse funnene er av interesse sett i forlengelsen av at relasjonsbyggingen med elever som viser reaktiv aggresjon kan være utfordrende, og dette inviterer til videre refleksjon. Det er mye snakk om at lærere har dårlig tid, men er det egentlig tiden det står på? Kan økt bevissthet om reaktiv aggresjon være med på å effektivisere relasjonsbyggingen til denne elevgruppen? Hva skjer dersom kjemien mellom lærer og elev ikke stemmer?

Skolehverdagen er bygd opp av ulike tidsrammer som både elever og lærere må forholde seg til. Sosial og faglig utvikling skal skje innenfor skolens mange tidsklammer, timer, økter, friminutt og matpauser. Dette stiller høye krav til lærerens benyttelse av tiden. Ut i fra egne erfaringer vet vi at elever som viser reaktiv aggresjon kan være en utfordring for mange lærere. Følelsen av at de ikke strekker til med tiden de har til rådighet og mangelen på ekstra ressurser kan virke både frustrerende og til tider håpløs. Hva må til for å etablere gode relasjoner dersom man stryker ut elementer som omhandler ”tid” i skolen? Det å bygge relasjoner til elever som viser reaktiv aggresjon behøver kanskje ikke å ta lengre tid enn vanlig, så lenge tiden lærerne legger inn brukes på en effektiv måte?

Med utgangspunkt i våre funn kan vi si at en relasjon bør ligge til grunn for at atferdskorrigerende skal finne sted. Er dette lettere sagt enn gjort? Vi snakker her om å skape trygghet i skolehverdagen slik at elever kan utfolde seg ut i fra egne forutsetninger. Lærerne må være klar over hva de skal se etter og hva som er viktig i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Det kreves bevissthet i forhold til hva man kan forvente seg i møte med denne elevgruppen og hvordan man som lærer oppfattes av de elevene man møter. Elever som viser dette aggresjonsmønsteret har ofte mange negative erfaringer med tidligere relasjoner, noe som kan føre til at de møter lærerne med mistillit (Dodge, 1991). En konsekvens av dette er at det kan bli vanskeligere å nå inn til disse elevene. Hvis man som lærer har kunnskap om denne problematikken, vil man kunne endre strategien sin og ta omveier for å oppnå relasjon. Kanskje må man i større grad spille på elevenes interesse- og mestringsområder for å bryte i gjennom forsvaret? Det er samtidig viktig at man er bevisste på disse elevenes begrensede evne til å tolke situasjoner og andres intensjoner (Dodge, 1991), slik at man kan signalisere ennå tydeligere at man liker de og at man er der for de. Selv om man innehar god teoretisk kunnskap, kan det som

nyutdannet lærer likevel være utfordrende å møte elever som viser reaktiv aggresjon. I arbeid med disse elevene spiller erfaring også en vesentlig rolle. Våre informanter har alle lang erfaring med denne aggresjonsformen og derfor mye kunnskap på området. De er bevisste på egen framtoning og har opparbeidet seg en kompetanse i å møte elever som viser dette aggresjonsmønsteret. Gjennom intervjuene kom det fram at våre informanter gjennom sin yrkeskarriere også har måttet prøve og feile for å finne gode strategier. Erfaringen og kompetanse har blitt til underveis, og det påpekes at det ofte er i de situasjonene man trår feil man lærer mest.

Ovenfor har vi tatt utgangspunkt i utfordringer omkring tidsaspektet og kunnskapen det behøves for å oppnå en god relasjon, men hva med det personlige møtet mellom lærer og elev? Det er lærerens ansvar å etablere en god relasjon, og sett i lys av våre funn understreker informantene at man aldri skal gi opp relasjonsbyggingen med en elev. Men hva gjør du om kjemien ikke stemmer og relasjonsbyggingen virker håpløs? Hva hvis du som lærer ikke finner noe å like ved eleven? I følge Nordahl (2009) er det ofte slik at de elevene det er vanskeligst å like er de som har størst behov for det, så det å gi opp kan ikke være et alternativ. I forlengelsen av dette beskriver Myrland (2014) en lærers viktighet av å kunne erkjenne at man ikke alltid er den "riktige" voksne til å etablere en god relasjon med en elev. Det kan være personlige egenskaper ved læreren som gjør at man ikke er egnet til å gå inn i et relasjonsarbeid med denne eleven. Dette mener vi er en profesjonalisering av relasjonsbyggingen. I lys av våre funn, hvor relasjon viser seg å være avgjørende for atferdskorrigerende, vil det å fokusere på elevens behov fremfor egen ansvarsfølelse være en viktig avgjørelse for elevens videre utvikling.

## Kapittel 6

### *Lære dem å bruke språket sitt i stedet for krafta*

Tittelen på denne kategorien er en uttalelse som Mette kom med og den representerer de tre læreres fokus på utvikling av sosiale ferdigheter. I analysen av datamaterialet kom det tydelig frem at de tre lærerne vektla læring av sosiale ferdigheter i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjon. Som i de tre foregående kapitlene vil vi også her presentere relevant teori. Deretter følger empiri og analyse, før kapitlet avsluttes med en oppsummering og diskusjon.

#### **Teoretisk bakgrunn**

Tradisjonelt sett har skolen vært en arena for læring, men i de senere årene har også elevenes sosiale og personlige utvikling blitt en viktig del av grunnskolens læreplanverk (Nordahl, 2009). For elever i skolealderen er det å lære å ta ansvar for sine følelser og se konsekvensene av sine handlinger en stor del av utviklingen (Utdanningsdepartementet, 2011). I læreplanverkets generelle del blir sosial kompetanse beskrevet som et av prinsippene for opplæringen. Skolen skal legge til rette for at elevene får oppleve mestring i møte med andre, øve på problem- og konfliktløsning, samt utvikle sosial tilhørighet (Utdanningsdepartementet, 2011). Elever som viser aggressiv atferd kan ha vanskelig for å lære seg konfliktløsning i sosiale sammenhenger. På bakgrunn av deres mindre konfliktløsende repertoar, vil de ofte være negativt innstilt til sosiale situasjoner (Asarnow & Callan 1985, i Webster-Stratton, 2009). I tillegg kan de også ha vanskeligheter med å forutse konsekvensene av den aggressive atferden de viser (Dodge & Price 1994, i Webster-Stratton, 2009). I Opplæringsloven § 1-1, står formålet for opplæringa blant annet beskrevet slik: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet” (opplæringslova, 1998c). I denne paragrafen kommer det tydelig frem at skolen har et ansvar for at barn og unge utvikler både faglig og sosial kompetanse. Dette betyr med andre ord at skolen skal ruste elevene til å møte livet sosialt og personlig (Nordahl, 2009).

I denne studien har vi valgt å ta utgangspunkt i Garbarinos definisjon av *sosial kompetanse*:

Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste 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 (sitert i Nordahl et al., 2011, s. 197).

I lys av denne definisjonen kan vi si at sosial kompetanse omhandler de egenskapene vi møter andre individer med, og hvordan vi oppfattes og passer inn i ulike sosiale sammenhenger. Sosial kompetanse inngår som en del av det større begrepet personlig eller psykologisk kompetanse. Begrepet sosial kompetanse omfatter *sosiale ferdigheter*, som er selve kjernen i begrepet, samt kunnskap om i hvilke situasjoner disse ferdighetene kan anvendes (Ogden, 2001). Sosiale ferdigheter kan igjen deles inn i ulike dimensjoner, og Gresham og Elliott (1990) har kommet fram til denne femdimensjonale inndelingen: *samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet*. Den er basert på analyser av et stort antall sosiale ferdigheter som har vist seg å være sentrale for mestring av sosiale utviklingsoppgaver. Empati handler om evnen til å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter. Selvhevdelse dreier seg om å kunne be andre om informasjon, presentere seg selv og å reagere på andres handlinger på en hensiktsmessig måte. Det å ha selvkontroll innebærer at man kan vente på tur, inngå kompromisser med andre og ha en velegnet reaksjon på erting. Samarbeid handler om evnen til å kunne dele med andre, hjelpe andre og etterleve regler og beskjeder. Ansvarlighet går ut på evnen til å kommunisere med voksne og å kunne vise respekt for arbeid og eiendeler (Gresham & Elliott 1990, i Ogden 2001).

I alle mennesker ligger det et fundamentalt behov for nære relasjoner og vennskap (Nordahl et al., 2011). Det viser seg at vennskap og popularitet hos jevnaldrende er det som troner øverst i barn- og unges verdihierarki (Coleman 1962, i Nordahl 2009). Deltakelse i det sosiale jevnalderfellesskapet fører til en opplevelse av samhørighet, trygghet og trivsel, og danner samtidig grunnlaget for sosial og faglig utvikling (Nordahl, 2009). Sosial kompetanse er på kort sikt viktig fordi det gir elevene erfaringer med å kommunisere og samhandle med andre på en effektiv måte. Dette fører til at de får opplevelsen av kontakt, forståelse og aksept, noe som dekker

behovet for sosial tilhørighet i par- eller grupperelasjoner. Sosial kompetanse kan på lang sikt føre til nære og varige vennskap, samt en opplevelse av trygghet og tilhørighet i grupper man søker mot (Ogden, 2001). I følge Ogden (2001) vil utvikling av sosial kompetanse også være forebyggende mot problematferd, øke elevenes impuls- og selvkontroll og bedre problemløsningsferdighetene.

De elevene som faller utenfor jevnalderfelleskapet står i fare for å oppleve ensomhet, isolasjon og mistriivsel. Dette kan føre til at skolehverdagen oppleves som belastende, samtidig som utviklingen av faglig og sosial kompetanse står i fare for å bli mangelfull (Nordahl, 2009). Elever som viser reaktiv aggresjon kjennetegnes av at de utfører negative handlinger som ikke er sosialt aksepterte, og ofte møter utfordringer i etablering av vennskap på bakgrunn av manglende sosial kompetanse (Dodge, 1991). Negative reaksjoner fra jevnaldrende kan i følge Ogden (2001) være en opprettholdende faktor for den utagerende atferden. Elever som blir ekskludert fra et felleskap vil ofte prøve å danne relasjoner i mindre og mer avvikende sosiale grupper. For mange er det bedre å ha venner som viser antisosial atferd, enn ingen venner i det hele tatt. Gode jevnalderrelasjoner kan derfor fungere som en beskyttende faktor for å forebygge utviklingen av antisosiale vennskap og atferdsproblemer (Nordahl et al., 2011). Studier viser at det er klare sammenhenger mellom lavt nivå av sosial kompetanse og problematferd (Schneider 1993, i Nordahl et al., 2011). Et eksempel på dette er studien ”*Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*”, hvor Ogden (1995) fant en overensstemmelse mellom lærernes vurderinger av elevens problematferd og deres sosiale ferdigheter i klassen. De elevene som i følge lærerne viste problematferd kom dårlig ut i de sosiale ferdighetsvurderingene. I lærervurderingene kom det videre fram at de elevene som ble betegnet som utagerende hadde relativt gode selvhevdelsesferdigheter, men manglet selvkontroll- og samarbeidsferdigheter (Ogden, 1995).

Sosial kompetanse henger nøye sammen med oppdragelsen av barn og unge, og kan anses som det viktigste produktet av hjemmets, barnehagens og skolens sosialisering både på kort og lang sikt (Ogden, 2001). En vesentlig forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barn og unge føler tilhørighet til sosiale grupper hvor de blir bekreftet og verdsatt. De første leveårene er det som regel familien som dekker denne rollen, men etterhvert som barna blir eldre vil jevnaldrende venner stadig få større

betydning for den sosiale utviklingen. Det handler om at elevene må utvikle sosiale ferdigheter som er adekvate og tilpasset den sosiale gruppens kjennetegn (Ogden, 2001). Det er ikke uvanlig at enkelte elever i en klasse befinner seg i unyttige, passive eller negative roller, som for eksempel ”klassens klovn” eller ”klassens hissigpropp” (Ogden, 2001). Elever som befinner seg i slike negative roller kan ha dårligere muligheter for utvikling av sosial kompetanse og oppnåelse av sosial status enn andre. Som lærer bør man derfor legge til rette for at de elevene som ikke hevder seg i tradisjonelle skolefag eller aktiviteter, får andre arenaer hvor de opplever å lykkes, som for eksempel praktiske eller kulturelle oppgaver. Positive mestringsopplevelser kan gi disse elevene overskudd til å gå løs på tradisjonelle skolefag (Ogden, 2001). Elever som er urolige eller som viser lite engasjement i klassen kan være tjent med å få oppgaver som å dele ut ark, samle inn bøker eller hente melk for å gi de ansvarsfølelse og en opplevelse av å delta. På denne måten kan de gjøre noe nyttig samtidig som de beveger seg rundt i rommet (Webster-Stratton, 2009).

En god relasjon med en voksen spiller en vesentlig rolle for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Den voksne må sette grenser, reagere hensiktsmessig, gi omsorg og kunne vise at man aksepterer og verdsetter barnets perspektiv. Hvordan et barn reagerer på vanskelige sosiale opplevelser avhenger av hvor trygg og sikker det føler seg i den aktuelle situasjonen (Pianta, 1999). Evnen til å tenke seg om og beherske eget sinne er noe elevene trenger hjelp til å trene opp og utvikle (Wennberg & Nordberg, 2005). I følge Pianta (1999) vil barn kunne gjenkjenne eget reaksjonsmønster og få bedre impuls kontroll gjennom å sette ord på og reflektere over situasjoner som har skjedd i samhandling med en trygg voksen. Det vil derfor være avgjørende at man som lærer har en dialog med eleven i etterkant av en eventuell situasjon slik at han eller hun blir bevisst på egen atferd i samhandling med andre (Pianta, 1999). Dette samsvarer med Bakke (2001) som påpeker at bruk av samtale i etterkant av situasjoner er et viktig verktøy for atferdsendring hos elever som viser reaktiv aggresjon. Tangen (2012) viser imidlertid til forskning som tyder på at elever som viser utagerende atferd ofte føler at lærerne avbryter før de får snakket ferdig, og viser liten interesse ovenfor det de har å si. Wennberg og Norberg (2005) påpeker lærerens viktige rolle som veileder når det kommer til elevenes følelsesmessige utvikling. I denne sammenhengen er det avgjørende læreren har kontroll over egne følelser før han eller hun prøver å hjelpe elevene med deres følelser (Webster-



Stratton, 2009). En stor del av jobben med utvikling av sosiale ferdigheter går ut på å bekrefte barnas følelser, og samtidig hjelpe dem til å sette ord på det de måtte føle. På denne måten blir følelsene mindre skremmende og lettere for barna og hanskes med. Lærere som avfeier elevenes følelser og heller forteller dem hva de burde føle, kan føre til at elevene begynner å tvile på sine egne opplevelser (Wennberg & Norberg, 2005).

Læring av sosial kompetanse innebærer flere viktige komponenter, blant annet *sosial persepsjon*, *sosiale problemløsningsferdigheter* og *selvinstruksjon*. Sosial persepsjon handler om å være oppmerksom på, fortolke og kode relevante signaler fra omgivelsene. Evnen til å forstå andres perspektiv og kunne sette seg inn i deres situasjon står sentralt i kompetent sosial atferd (Ogden, 2001). Sosiale problemløsningsferdigheter går ut på å lære seg hvordan man identifiserer et problem, analyserer problemet, kommer fram til alternative løsninger, vurderer konsekvensen av de ulike løsningene og velger den løsningen som synes best egnet (Ogden, 2001). Opplæring i dette kan være avgjørende ettersom elever som viser reaktiv aggresjon ofte har vansker med å tolke andres intensjoner korrekt (Dodge, 1991). Disse elevene kan fort overreagere og oppføre seg fiendtlig mot andre i situasjoner som oppstår. Et eksempel på dette er dersom en elev blir tråkket på foten med et uhell, vil elever som viser reaktiv aggresjon tolke dette som en handling utført med viten og vilje (Aronson & Aronson, 2007). Gjennom selvinstruksjoner kan elevene lære å kontrollere seg selv i frustrerende situasjoner, slik at de klarer å roe seg ned, mestre sitt eget temperament og uttrykke seg på en hensiktsmessig måte (Elias, Zins & Weissberg 1997, i Ogden 2001). Overdrevne aggresjonsutbrudd er ikke uvanlig hos elever som viser reaktiv aggresjon. Det å lære disse elevene å kontrollere sinnet sitt, blir i denne sammenhengen sett på som et avgjørende tiltak (Dodge, 1991).

I alle situasjoner finnes det sosiale regler man må være oppmerksom på for å kunne reagere på en hensiktsmessig måte. Et eksempel på dette er i skolen hvor det både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv vil være avgjørende å beherske det sosiale aspektet, derav rollen som elev. Det å mestre elevrollen innebærer at man er i stand til å møte skolens mange situasjoner og kan forholde seg adekvat til lærere og medelever. Målet er at elevene skal sitte på den nødvendige sosiale kompetansen som gjør at de er rustet til å håndtere skolens mange krav og forventninger (Moen, 2011c).

På alle skoler er skoledagen inndelt i forskjellige aktiviteter, noe som krever at elevene må kunne mestre de ulike situasjonene eller settingene. Morgensamling, undervisningsøkter, individuelt arbeid, friminutt og matpause er eksempler på typiske situasjoner som finner sted i løpet av en skoledag. Alle de nevnte situasjonene stiller ulike betingelser til både oppførsel og kommunikasjon, de krever med andre ord sin egen spesifikke *aktivitetssjanger* (Moen, 2006). Begrepet aktivitetssjanger omfatter både språk og kommunikasjon, samt den totale væremåten eller oppførselen som passer til den aktuelle situasjonen (Moen 2005, i Moen 2006). Det er settingen som ”bestemmer” språklig kommunikasjon og oppførsel, noe som innebærer at barna ikke kan oppføre seg slik de selv vil. Noen aktivitetssjangre krever klare grenser og fasthet, mens andre er mer romslige og fleksible. Det er avgjørende at barna lærer seg de ulike aktivitetssjangrene slik at de lett og uanstrengt kan ta dem i bruk når aktiviteten tilsier det (Moen, 2006). Mestring av de ulike aktivitetene er imidlertid ikke noe barna lærer isolert og av seg selv, men derimot gjennom virkelige og konkrete erfaringer i skolehverdagen. Det er en læringsprosess hvor læreren spiller en sentral rolle. For det første er det læreren som legger premissene for hva som er adekvat oppførsel og væremåte i de ulike aktivitetene, noe som man må være både konsekvent og tydelig på. For det andre må bestemmelsene vedrørende aktivitetene ta utgangspunkt i lærerens kunnskap om elevene i klassen, slik at alle har muligheter for å mestre de. For det tredje må lærerens grunnholdning være at alle elevene skal ha mulighet til å mestre skolehverdagen (Moen, 2006).

### **Empiri og analyse:**

Læring av sosiale ferdigheter er noe alle de tre lærerne uttrykker at de vektlegger i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. De mener økte ferdigheter kan bidra til å redusere forekomsten av reaktiv aggresjon. De sier:

*Det viktigste er jo å lære eleven å kjenne igjen hvor han er på vei. For om det først har smelt, da er på en måte løpet kjørt. Så jeg tror at det dreier seg veldig mye om å hjelpe eleven med å kjenne igjen aggresjonstrappa si. Det å skjønne hva som er i ferd med å skje. Det å kunne gjøre de riktige valgene på forhånd (...) For det de ungene her har behov for, det er jo å få kontroll selv. De har ikke kontroll på seg selv og de har ikke kontroll over situasjonen sin, og så opplever de da en voksen som går inn å tar kontroll. Det er viktig å ikke ta fra ungene kontrollen, men heller hjelpe de å finne den (Espen, 260314, s.18).*

*Du må legge til rette for at det skal skje sosial kompetanse. La oss si at ikke alle skal være like da, men at de har en klok lærer som klarer å tilpasse undervisningen mer tverrfaglig eller som gir de litt andre oppgaver, slik at det som fort kan bli en ”gangsterrolle” faktisk blir en hjelperolle. De kan få oppgaver som gjør at de får positiv oppmerksomhet og opplever mestring, i stedet for at de får stemplet på seg som ”umulig” (Berit, 200314, s.8).*

*Det der med å lære opp ungene til å snakke, sette ord på ting, er kjempe viktig. Da kan man jo kanskje forhindre slag og spark. Vi skal jo lære ungene til å bli sosiale vesen som langt fram i tid skal være med på å bygge samfunnet vårt. Det å vise hverandre respekt og omtanke er like viktig som å bli god til å lese altså, egentlig (Mette, 250314, s.11).*

I følge Espen handler læring av sosiale ferdigheter i stor grad om å hjelpe elever som viser reaktiv aggresjon å få kontroll over sin egen atferd. Han understreker at man som lærer ikke må frata elevene kontrollen, men heller hjelpe de å finne den. Dette innebærer at man må lære elevene å kjenne aggresjonen sin, slik at de skjønner hvor de er på vei og dermed kan gjøre noen konkrete tiltak for å forhindre uheldige situasjoner. Elever som viser reaktiv aggresjon har ofte vansker med å kontrollere sinnet sitt (Dodge, 1991). Gjennom selvinstruksjoner kan elevene lære å roe seg ned og få kontroll over sitt eget temperament i frustrerende situasjoner (Elias et al., 1997, i Ogden 2001). På denne måten kan elevene unngå å bli stemplet som aggressive og voldelige av medelever, noe som kan gjøre det enklere å få innpass i det sosiale jevnalderfellesskapet (Dodge, 1991). I arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon understreker Berit at det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene skal utvikle sosial kompetanse. Hun er opptatt av at elevene skal oppleve mestring og få positiv oppmerksomhet ved å legge opp undervisningen slik at en ”gangsterrolle” blir omgjort til en ”hjelperrolle”. Dette er i tråd med Webster-Stratton’s (2009) eksempel med å gi elever oppgaver som å dele ut ark slik at de får beveget på seg samtidig som de er til nytte. Elever som befinner seg i unyttige, passive eller negative roller har ofte dårligere muligheter for utvikling av sosial kompetanse og oppnåelse av sosial status enn andre (Ogden, 2001). I tillegg kan negative reaksjoner fra jevnaldrende fungere som en opprettholdende faktor for aggressiv atferd (Ogden, 2001). For Mette handler det om å utvikle elevenes kommunikative ferdigheter, noe som hun mener kan være med på å redusere aggressive utbrudd. Hun understreker at læring av sosial kompetanse er like viktig som utvikling av faglige ferdigheter. I følge Ogden (2001) er utvikling av sosial kompetanse viktig fordi det gir elevene erfaringer med å kommunisere og samhandle med andre på en effektiv måte. De tre informantene gir videre uttrykk for at dialogen med elevene spiller en sentral rolle når det kommer til utvikling av sosiale ferdigheter. De sier:

*Jeg hadde en elev som var utsatt for mobbing over lang tid og som hadde utviklet et forsvar og en handlemåte. Hans greie var å være stor og sterk og sint, å få de andre til å bli redde. Så de andre elevene fyrte han opp før de løp og hentet læreren. Han følte at han ble trengt opp i*

*et hjørne og skulle stå til rette for det han hadde gjort, men på et veldig feil tidspunkt. For jeg tror at når fyringa går opp så går de kognitive ferdighetene dine veldig ned. Og i tillegg tror jeg at de blir nede mye lenger enn det vi kanskje tror. Vi tror at når elevene har blitt rolig og lei seg så øker de kognitive ferdighetene igjen, men det er ikke sånn. Jeg tror at på samme måte som når fyringa er veldig høy og følelsene ligger langt over det som er normalstreken, vil det samme skje når eleven har blitt lei seg og befinner seg langt under. Jeg er i alle fall ikke på mitt mest rasjonelle når jeg er veldig lei meg, da er det veldig mye følelser og veldig lite fornuft. Og det at eleven da skal få bebreidelsen som den allerede har bättevis av. Jeg tror at vi er altfor tidlig inne i forhold til å bearbeide (Espen, 260314, s.20).*

*Altså dialogen er jo kjempe viktig! Dialogen for de her ungene, den er helt fantastisk. Man må snakke om det og man må være ærlig og direkte og du må si "vet du hva? I går, da kalte du vikaren for en apebæsj. Og den vikaren han ble så lei seg, han ble kjempe lei seg. Etterpå så herpa du hele rommet. Hva tenkte du? Mener du at det var en god handling?" Så prater vi om det, og jeg kommer med innspill og sier bestandig hva jeg synes uten å dømme eller gi skyldfølelse. "Jeg blir faktisk veldig lei meg fordi jeg vet at du kan bedre enn det der. Jeg vet at du har jo den og den kvaliteten så, hvorfor viste du ikke vikaren det da?" Jeg gjør alltid en avtale i etterkant av dialoger eller samtaler. Så sier jeg "i morgen da skal du på mat og helse, da vet du at det kan gå galt. For du blir stressa når noen begynner å løpe rundt eller fordi du opplever at du får det til sånn som de andre. Tenk på det når du går inn neste gang!" Gi elevene råd: Få pusten helt ned i magen, tell til ti, gå ut, si til læreren "Jeg må ut". Og så lager jeg alltid avtaler med de etter en sånn samtale om hva jeg forventer, "Jeg forventer faktisk at du viser at du kan litt bedre neste gang. At du i alle fall kan snakke om det til meg" (Berit, 200314, s.16).*

*Hvis du for eksempel ser at det skjedde noe under påkledningen og at en elev tok opp skoen sin og i vannvære traff en annen, og at den andre da reagerer med et aggressivt utbrudd, så kan man gripe inn: "Jeg så hva som skjedde, det var sånn og sånn". Det å forklare hva som egentlig skjedde. Det går mye tid på å forklare reelle ting, sette ord på situasjonen, hjelpe de til det (...) Man må jo følge opp det som har skjedd og om man trenger en eller to eller tre samtaler, det finner man jo ut, men det er jo kjempe viktig å gå gjennom situasjonen sammen med vedkommende i etterkant. Kanskje ikke bare en gang, men flere. Også det med å snakke om alternative måter å reagere på. At det er faktisk flere måter å løse et problem på enn å slå eller å spytte eller å bruke stygge ord. Det å lære elevene å sette ord på det som skjer. Lære dem å bruke språket sitt i stedet for krafta (Mette, 250314, s.17).*

Alle de tre lærerne gir uttrykk for at samtale med elever som viser reaktiv aggresjon er et viktig verktøy for læring av sosiale ferdigheter. Espen formidler at han er opptatt av å finne det rette tidspunktet for dialog med elevene. For han er det viktig at samtalen ikke kommer for tidlig etter en negativ hendelse. Han begrunner dette med at når en elev er sint eller lei seg, reduseres de kognitive ferdighetene og evnen til å tenke rasjonelt. Dette samsvarer med teori som påpeker at følelsen av sinne gjør at evnen til å tenke klart reduseres og det kognitive apparatet i hjernen kollapser (Roland, 2007). I møte med elever som viser reaktiv aggresjon gir Berit uttrykk for at hun bruker samtale mye, både i forkant og etterkant av uheldige situasjoner. Hun understreker at det er viktig å være ærlig i dialogen med disse elevene, uten å dømme de eller gi de skyldfølelse. Ved å dømme elevenes atferd indikerer man at eleven har negative personlighetstrekk, noe som kan føre til at eleven bygger opp et forsvar og blir uimottakelig for videre kommunikasjon (Wennberg & Norberg, 2005). I følge

Berit brukes samtalen til bevisstgjøring av elevens egen atferd i situasjonen, samtidig som den skal hjelpe elevene til å utvikle alternative reaksjonsmønstre. Hun sier at hun ofte avslutter samtaler med å gi elevene råd om hvordan de kan unngå at uheldige situasjoner oppstår. Gjennom å sette ord på og reflektere over hendelser med en trygg voksen, vil elevene i følge Pianta (1999) kunne gjenkjenne eget reaksjonsmønster og få bedre impuls kontroll. Mette uttrykker at det i arbeid med elever som viser reaktiv aggresjon går mye tid på å forklare situasjoner som oppstår. Sosial persepsjon er en viktig del av sosial kompetanse. Dette innebærer evnen til å tolke relevante signaler fra omgivelsene og reagere på en hensiktsmessig måte (Ogden, 2001). Elever som viser reaktiv aggresjon kan ofte mistolke ting som blir sagt eller gjort (Dodge, 1991). Dette kan medføre at de kommer inn i negative situasjoner med et uheldig utfall. I likhet med Berit, synes Mette det er viktig å gå i gjennom situasjoner sammen med elevene i etterkant for å lære de alternative måter å reagere på. Ved å øke elevenes kompetanse i problemløsning vil de kunne komme frem til alternative løsningsstrategier og ha evnen til å velge løsningen som egner seg best i situasjonen (Ogden, 2001). I tillegg til dialog med elevene, formidler informantene at læring av sosiale ferdigheter skjer i fellesskap med andre. De sier:

*Jeg tenker at i større grad så lærer ungene sammen med meg, enn de lærer av meg. Det å tenke at man skal gjøre ting sammen, det at man skal gjøre ting i dialog. Man skal utvikle seg i et fellesskap. Jeg tror at det å ha mange positive, gode opplevelser sammen, vil være med å utvikle sosial kompetanse. Det å være i dialog, i forhold til: "hva tenker du da? Okei, men hvordan tror du det på en måte virker ovenfor den? Hva tror du den tenke da?" Det å øve de i å sette seg selv i andres posisjon. Refleksjon. Det å på en måte lære de empati (Espen, 260314, s.20).*

*Hvis vi har noen elever som er reaktive eller høye på frustrasjon, så skal de inkluderes på lik linje med de andre og da skal vi snakke om det i klassen. Ikke noe som bare jeg og de det gjelder skal snakke om, men hvordan kan vi hjelpe hverandre her? Jeg hadde jo en klasse hvor elevene var meldt opp til utredning og når vi hadde jobba oss igjennom ett og et halvt år så sto det en igjen, og han hadde dysleksi. Men det var et sånt fellessamarbeid, vi jobbet så utrolig godt sammen. Og det var jo noen der som hadde det verre enn andre, men jeg lærte elevene opp til at de måtte støtte og hjelpe hverandre. Hvis noen for eksempel var urolige, kunne andre elever si: "Hallo, nå må du roe deg ned". Det er jo hele veien et sånt, hva jeg skal kalle det? Et miljøarbeid (Berit, 200314, s.14).*

*Det er jo det å lytte til hverandre, det å lære seg å være vennlig mot hverandre, og hjelpsom. Det å snakke sammen. Lære seg å samarbeide. Leke sammen. Holde seg til reglene, i hverdag og lek, for eksempel. Jeg mener at økt sosial kompetanse er grunnleggende for å redusere reaktiv aggresjon. Det er viktig for den videre utviklingen og sosialiseringen. Det å lære seg hvordan man skal snakke til hverandre og oppføre seg mot hverandre. De må jo få øve seg på å bli gode mennesker (Mette, 250314, s.21).*

Dialog i fellesskap er noe alle de tre lærerne formidlet som viktig i utviklingen av sosiale ferdigheter. Espen uttrykker at læring og utvikling skjer i samhandling med

andre. Han mener at gode fellesopplevelser er en viktig del av utviklingen av sosial kompetanse. Dette samsvarer med Nordahl (2009) som påpeker at opplevelse av samhörighet, trygghet og trivsel danner grunnlaget for viktig sosial utvikling. Det å reflektere over egen atferd i fellesskap er i følge Espen en viktig del av den empatiske utviklingen, som innebærer evnen til å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter, som er grunnleggende i sosial kompetanse (Gresham & Elliott 1990, i Ogden 2001). Elever som viser reaktiv aggresjon har i følge Dodge (1991) behov for øvelse i å sette seg inn i andres tanker og følelser. Berit formidler at det å være en del av et fellesskap er en god måte å tilegne seg sosial kompetanse på. Hun har fokus på at man skal jobbe med utviklingen av sosiale ferdigheter gjennom et støttende fellesskap hvor elevene selv blir en ressurs for utviklingen. Hun kommer med et godt eksempel på hvordan fellessamarbeid og et godt læringsmiljø kan ha en reduserende effekt på uønsket atferd. Sentralt i utviklingen av sosial kompetanse er at barn og unge blir bekreftet og verdsatt i sosiale grupper (Ogden, 2001). Mette mener at økt sosial kompetanse er grunnleggende for å redusere reaktiv aggresjon, noe som stemmer godt overens det Ogden (2001) sier om at sosial kompetanse kan virke forebyggende på problematferd. For henne handler det om å lære elevene hvordan de skal oppføre seg i møte med andre. Hun trekker fram at elevene må få øve seg på å bli gode mennesker, noe hun anser som viktig for videre utvikling og sosialisering. Nordahl (2009) understreker at det er skolens oppgave å ruste elevene til å møte livet sosialt og personlig. Gjennom intervjuene kom det fram at alle de tre lærerne var opptatt av å legge til rette for elevene slik at de mestret skoledagen på best mulig måte. De forteller:

*Jeg hadde en gutt en gang som kom fra en annen skole hvor han hadde vært voldsomt utagerende mot lærerne. Han hadde truet lærere, vært voldelig mot lærere, voldelig mot andre elever. Det kostet han ingenting å kalle læreren sin for "din jævla fitte" og alle de der stygge ordene. Han kom flyttende til skolekretsen min og jeg fikk beskjed om at: "han blir din". Dette var midt i skoleåret og det var ingen ressurser å hente (...) Det ble viktig for meg å finne noe som den ungen her var god på. Han her var utrolig musikalsk, så vi fikk startet band, for vi hadde andre unger som også var musikalske. Han var kjempeflink til å synge, spille trommer, spille gitar. Han tok det kjempe lett. Så det var det å finne interessen og gi han en arena hvor han fikk lov til å mestre. For det er klart at faglig i matematikk og norsk så var det ikke all verden etter at han hadde vært mer ute av undervisningen enn inne i undervisningen, men han hadde andre områder han kunne klare å mestre på (Espen, 260314, s.14).*

*Plasser de elevene som kan komme ut i aggresjon med de du vet er roligere og som har mindre temperament. Og så er det kjempe viktig at de elevene er nærmest deg som lærer. Ikke bakerst, men foran, slik at de ser tavla og deg mer enn de ser de andre i klassen. Ikke innklemmt, men ytterst sånn at det er lett for dem å gå ut. Det er kjempe viktig! Ta de med inn i*

*samlingsringen sammen med deg, det har jeg gjort mange ganger (...). Jeg hadde en gang en elev et helt år i lyttekroken ved siden av meg, noen ganger satt han på fanget mitt også, for han klarte ikke sitte i ro ellers (Berit, 200314, s.24).*

*Jeg hadde jo en elev som var veldig reaktiv og som ikke klarte å sitte i ro på stolen mer enn to minutter av gangen. Da gjorde jeg en avtale med han: ”når du føler at du blir frustrert og det klør sånn i kroppen at du ikke klarer å sitte stille lenger, så gir du meg et lite tegn. Da får du liste deg stille ut og så får du lov til å løpe opp og ned trappa tre ganger, eller rundt skolen fem ganger, og så kommer du inn igjen”. Da hadde han fått ut en del uro i kroppen slik at han kunne komme tilbake til klasserommet og sette seg ned å jobbe. Det var en avtale jeg gjorde med han og foreldrene hans, og ikke noe vi utblåste for alle (Mette, 250314, s.13).*

Ettersom skolen er en arena hvor elever er avhengig av å fungere i et sosialt samspill, uttrykte lærerne at de måtte legge til rette for at denne mestringen skulle skje. Espen beskriver en situasjon hvor han tok utgangspunkt i elevens favorittfag, musikk, for å legge til rette for mestring i fellesskap med andre. Alle i bandet hadde musikk som en felles interesse slik at utviklingen av sosiale ferdigheter ble en naturlig del av prosjektet. Ved å finne arenaer hvor elever opplever å lykkes, som for eksempel praktiske eller kulturelle oppgaver, som kan føre til mestringsopplevelser. Dette kan gi en videre positiv påvirkning slik at disse de får overskudd til å utføre tradisjonelle skolefag (Ogden, 2001). Berit beskriver en litt annerledes situasjon hvor hun bruker seg selv som verktøy for at eleven skal fungere i samlingsringen sammen med resten av klassen. Elever med behov for ekstra oppfølging bør plasseres i nærheten av læreren slik at man enklere kan gi de signaler eller korrigere de (Webster-Stratton, 2009). Etter ett år sammen med henne i samlingsringen lærte eleven hvilken oppførsel som var forventet. Skoledagen er inndelt i mange ulike aktivitetssjangre som krever ulike former for sosial kompetanse hos elevene. Det er en læringsprosess hvor læreren spiller en avgjørende rolle (Moen, 2006). Mette forteller om en elev som hadde vanskeligheter med å sitte rolig ved pulten inne i klasserommet. Hun gjorde en avtale med eleven om at han selv skulle si i fra når han følte behovet for å bevege på seg. På denne måten lærer eleven å bli bevisst på eget atferdsmønster, samtidig som det blir et hjelpemiddel for at eleven skal mestre å være inne i klasserommet. Som lærer bør man tilrettelegge for de elevene som ikke behersker de teoretiske fagene eller aktivitetene gjennom skolehverdagen (Ogden, 2001).

### **Oppsummering og diskusjon**

Denne kategorien baserer seg på lærernes uttalelser omkring utviklingen av sosiale ferdigheter hos elever som viser reaktiv aggresjon. Våre funn kan i hovedsak

presenteres med at sosiale ferdigheter ser ut til å ha en reduserende effekt på reaktiv aggresjon. For det første løfter lærerne frem samtale og dialog som verktøy for å reflektere og bevisstgjøre elever som viser reaktiv aggresjon over egen atferd. For det andre uttrykker lærerne at man gjennom dialog i fellesskap danner grunnlaget for samhörighet, trygghet og trivsel, noe som spiller en vesentlig rolle for sosial utvikling. For det tredje uttrykker informantene viktigheten av mestring av skolehverdagen og det å legge til rette for mestringsopplevelser i fellesskap. For å oppnå dette kan det blant annet være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i elevenes interesser og mestringsområder. Funnene i denne kategorien underbygges av Ogden (2001) som påpeker at utvikling av sosial kompetanse er en forebyggende faktor for atferdsproblemer.

Våre funn favner sosiale ferdigheter som et grunnleggende element i skolehverdagen. Funnene er av interesse sett i lys av skolens krav til å mestre det sosiale aspektet for å følge adekvat utvikling. I forlengelsen av dette gir det rom for videre refleksjon. Bør det forventes at alle elever har de egenskapene det trengs for å håndtere rollen som elev? Kan man ha en adekvat utvikling uten å mestre alle de aktivitetssjangrene? Elever som viser reaktiv aggresjon må få utvikle sine sosiale ferdigheter i et inkluderende klassemiljø, men er det alltid til det beste? Hvem tar man hensyn til, enkelteleven eller fellesskapet?

I dagens skole skal ikke elevene kun tilegne seg faglig kunnskap, men også lære seg å samarbeide, følge regler og fungere i et fellesskap. I opplæringslovens § 1-1 står det beskrevet at skolens oppgave er å ruste elevene slik at de kan vokse opp til å bli gode samfunnsborgere (opplæringslova, 1998c). Moen (2006) viser til elementer ved skolehverdagen som krever ulike former for sosiale ferdigheter. Skolehverdagen består av mange ulike aktiviteter som blant annet friminutt, lek, samlingsstund og gruppearbeid. Dette betegnes som ulike aktivitetssjangre, med spesifikke betingelser til oppførsel og kommunikasjon (Moen, 2006). Det finnes med andre ord mange situasjoner hvor en spesifikk atferd er forventet. Elever som viser reaktiv aggresjon har ofte vanskeligheter med å tolke intensjoner og situasjoner korrekt, noe som kan by på utfordringer i møte med de ulike aktivitetssjangrene (Dodge, 1991). I lys av dette kan for høye krav og forventninger fra omgivelsene føre til utløsning av reaktiv



agresjon (Dodge, 1991). Dette kan legge grunnlaget for at den aggressive atferden opprettholdes, samtidig som den faglige læringen reduseres.

For at sosiale ferdigheter kan utvikles må man som lærer ta noen grep, men hvor begynner man? Selv om elever som viser reaktiv agresjon ofte kjennetegnes av lave sosiale ferdigheter (Dodge, 1991), vil de mest sannsynlig ha andre arenaer hvor de mestrer det sosiale aspektet like godt som alle andre. En elev som har vanskeligheter med å sitte i ro under samlingsstunden kan likevel fungere godt ute i friminuttet. På samme måte kan en elev som utfordres sammen med mange mennesker likevel håndtere å spille et spill sammen med et par andre medelever. Dette underbygges av det relasjonelle perspektivet som påpeker at en elev kan fungere godt i noen situasjoner, men ha store vanskeligheter i andre (Tangen, 2012). Derfor er det avgjørende at man som lærer kartlegger elevens atferdsmønster og avdekker eventuelle styrker og svakheter. Som lærer bør man ta utgangspunkt i elevenes individuelle forutsetninger og legge til rette for at alle elevene skal ha mulighet til å mestre skolehverdagen i et sosialt fellesskap (Moen, 2006).

Som tidligere nevnt har alle elever rett til et godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringslova, 1998a). Klasserommet skal derfor legge til rette for en trygg læringsarena, og samtidig danne grunnlaget for sosial og faglig utvikling (Nordahl, 2009). Med dette menes at hver enkelt elev, både sosialt svake og sosialt sterke, har krav på å føle seg som en del av et sosialt fellesskap. På bakgrunn av feiltolkning har elever som viser reaktiv agresjon en tendens til å overreagere i ulike situasjoner (Dodge, 1991). Ved deltakelse i et sosialt fellesskap vil eleven få muligheten til å øve seg på å tolke andres signaler og intensjoner, noe som i følge Nordahl (2009) danner grunnlaget for sosial utvikling. Sosiale ferdigheter kan videre utvikles ved å kopiere lærerens og medelevens andres atferd i de ulike aktivitetssjangrene (Dodge, 1991; Aronson & Aronson). Det er lærerens ansvar at elever som viser reaktiv agresjon utvikler sosiale ferdigheter, men dilemmaet mellom enkeltelevens behov og hensynet til resten av klassen kan oppleves som utfordrende. Hva gjør du som lærer når tryggheten til resten av klassen settes på prøve av én enkelt elev?

Elever som viser reaktiv agresjon har en tendens til å mistolke andres intensjoner og signaler i en negativ retning, noe som fører til at de ofte overreagerer i ulike

situasjoner. Medelever kan oppfatte elever som viser dette aggresjonsmønsteret som både aggressive og voldelige (Dodge & Coie, 1987), noe som kan føre til at de tar avstand fra de. Elever som viser reaktiv aggresjon kan på bakgrunn av dette oppleve vanskeligheter med å få innpass i jevnaldersfellesskapet (Dodge, 1991). En konsekvens av dette kan være at disse elevene kommer inn i en vond sirkel hvor avvísning fra jevnaldrende og manglende trygghetsfølelse fører til reaktivt aggressive utbrudd som ikke er sosialt aksepterte hos medelevene. Dette fører igjen til at elever som viser reaktiv aggresjon ikke får opplevelsen av samhørighet, noe som er viktig for den videre sosiale utviklingen (Nordahl, 2009). Negative reaksjoner fra jevnaldrende kan i tillegg være med på å opprettholde den aggressive atferden (Ogden, 2001).

Aggressiv atferd kan videre være et forstyrrende element i undervisningssituasjonen, og dermed gå ut over medelevenes læringsutbytte. Sosiale ferdigheter læres best i et sosialt fellesskap, men hvor skal man trekke grensen for å ta eleven ut av klasserommet? Et dagsaktuelt tema i norsk skole er inkludering av alle elever i klasserommet, noe som kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Vi mener at utvikling av sosiale ferdigheter kan være et skritt i riktig retning for å få dette til i møte med elever som viser reaktiv aggresjon.

## Kapittel 7

### Avsluttende kommentar

I denne studien har vi forsket på tre erfarne læreres opplevelser i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Problemstillingen vår er:

*Hva opplever tre erfarne barneskolelærere som viktig i møte med elever som viser reaktiv aggresjon?*

Aktuelle forskningsspørsmål var:

- Hvilken rolle spiller klasseledelse når det kommer til forebygging av reaktiv aggresjon?
- Hva er hensikten og målet med å bygge gode relasjoner til elevene? Hvordan får man som lærer til dette i praksis?
- Hvilken rolle spiller utvikling av sosiale ferdigheter for elever som viser reaktiv aggresjon? Hvordan kan man som lærer legge til rette for denne utviklingen i praksis?

Vi vil først oppsummere våre tre kategorier og se disse i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter vil vi diskutere ulike dilemmaer som kan oppstå i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Vi vil også se på egen studie med et kritisk blikk. Avslutningsvis vil vi presentere noen tanker om videre forskning på tematikken reaktiv aggresjon.

I kapittel fire ble kategorien *Du skal styre med den milde jernhånd* presentert. I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne opplevde proaktiv klasseledelse som viktig i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Lærernes utsagn i denne kategorien gav oss fyldige svar på forskningsspørsmålet om hvilken rolle klasseledelse spiller når det kom til forebygging av reaktiv aggresjon. Her uttrykte de at det å være i forkant av situasjoner kunne være en forebyggende faktor for å redusere aggressive utbrudd. De formidlet videre en felles oppfatning av at autoritativ klasseledelse spilte en sentral rolle for å lykkes i arbeidet med elever som viser dette atferdsmønsteret. De påpekte at varme og omsorg kombinert med tydelig grensesetting og struktur var avgjørende for at elevene skulle oppleve trygghet i

skolehverdagen. Betydningen av romslighet i møte med disse elevene ble også påpekt, der det å overse en del negativ atferd stod sentralt.

I kapittel fem ble kategorien *Det å bygge relasjoner, det betyr alt!* presentert. Her ble empiri analysert og drøftet, og vi fant at de tre lærerne fremhevet relasjonsbygging som et grunnleggende element i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Lærernes utsagn i denne kategorien gav oss rikelige svar på forskningsspørsmålene om hva som er hensikten med å bygge gode relasjoner til elevene, og hvordan dette lar seg gjøre i praksis. De påpekte at en positiv relasjon måtte være på plass før de kunne begynne med atferdskorrigerings og grensesetting. Lærerne understreket videre viktigheten av å se og vise interesse for elevenes mestringsområder for å skape gode relasjoner. De la imidlertid ikke skjul på at relasjonsbygging med denne elevgruppen kunne by på en rekke utfordringer, både i form av å nå inn til elevene og det å klare å stå i situasjonen uten en positiv relasjon. Til tross for en rekke utfordringer, var alle de tre informantene klare på at man ikke under noe omstendigheter måtte gi opp relasjonsbyggingen eller elevene.

I kapittel seks ble kategorien *Lære dem å bruke språket sitt i stedet for krafta* presentert. Her analyserte vi lærernes uttalelser som omhandlet læring av sosiale ferdigheter og drøftet dette opp mot elever som viser reaktiv aggresjon. Lærernes utsagn i denne kategorien gav oss viktige svar på forskningsspørsmålene om hvilken rolle utvikling av sosiale ferdigheter spiller for elever som viser reaktiv aggresjon og hvordan man som lærer kan legge til rette for denne utviklingen i praksis. Det kom fram at informantene anså utviklingen av sosiale ferdigheter som grunnleggende i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Dette ble begrunnet med at økt sosial kompetanse kan bidra til å redusere forekomsten av reaktiv aggresjon. Samtale mellom lærer og elev og i fellesskap med klassen ble løftet frem som avgjørende for atferdsendring og utvikling av sosiale ferdigheter. Avslutningsvis ble viktigheten av å mestre skolehverdagen understreket, hvor mestringsopplevelser i fellesskap stod sentralt.

Gjennom vår studie mener vi å ha funnet flere viktige svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Alle de tre kategoriene presenterer tiltak på det relasjonelle nivået hvor man tilrettelegger omgivelsene med utgangspunkt i elevenes

forutsetninger (Tangen, 2012). Gjennom lærernes uttalelser i denne studien kommer det tydelig fram at de møter elevene med utgangspunkt i deres individuelle behov og tilrettelegger skoledagen på bakgrunn av dette. Gode relasjoner, sosial kompetanse og følelse av tilhørighet er eksempler på beskyttende faktorer som kan være med på å redusere omfanget av problemet (Rutter 1987, i Pianta 1999). Dette samsvarer med et våre lærere uttrykker at de vektlegger i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. De formidler at de må være en trygg og omsorgsfull klasseleder, skape en god relasjon til elevene og legge til rette for sosial utvikling. Våre funn indikerer at møtet med elever som viser reaktiv aggresjon tar utgangspunkt i de samme, generelle pedagogiske prinsippene som i møte med andre elever. Forskjellen ligger i lærerens oppmerksomhet og bevissthet på prinsippenes formål. Hva er betydningen av en god relasjon? Hvorfor er det viktig med tydelige forventninger? Hva skjer om eleven ikke utvikler sosiale ferdigheter? Som lærer må man være tydelig på hvilke signaler man sender ut. Hvilke holdninger og tanker de blir møtt med kan være avgjørende for både relasjonsbyggingen og den sosiale utviklingen. Det er viktig å se disse elevene som mer enn atferden de viser, det å kunne se den sårbare siden som gjemmer seg bak aggresjonen. Sett i lys av det relasjonelle perspektivet møter elever sine omgivelser med egne erfaringer og de blir igjen påvirket av systemene som omgir dem (Befring & Moen, 2011). Det er lærernes og spesialpedagogenes ansvar å legge til rette for at elevenes møte med skolen er positiv, at deres forutsetninger og behov blir sett og at de får den hjelpen de trenger der man ser at de sliter. Læreren skal hjelpe de til å bli en bedre utgave av seg selv, ikke ødelegge det som allerede er i fare for å rakne.

I vår studie intervjuet vi tre lærere med utgangspunkt i hva de opplevde som viktig i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Vi har innsett at vi ikke har noen grunnlag for å fastslå at det lærerne gjør samsvarer med det de uttrykker at de gjør. Vi har derfor vært bevisste på å understreke at vår studie er basert på deres opplevelser og uttalelser, ikke deres praksis. Nordahl et al., (2011) understreker viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet i møte med elever som viser atferdsproblemer. Skole-hjemsamarbeid og kollegiesamarbeid har ikke vært fokuset i vår studie. Vi ser imidlertid i etterkant at vi skulle tatt det med i intervjuguiden og oppgaven, da det er et svært viktig element for å oppnå atferdsendring hos elever som viser reaktiv aggresjon. I intervjuene nevnte alle våre tre informanter så vidt betydningen av et godt samarbeid med hjemmet. Dette var noe vi i etterpåklokskapen fant ut at vi burde

fått lærerne til å utdype i intervjuet. Vi er begge to helt uerfarne innen forskningsfeltet, og denne studie er vårt første møte med dette. Dersom vi hadde vært mer erfarne forskere, ville vi mest sannsynlig grepet tak i uttalelsene omkring skole-hjem samarbeid for å få en dypere forståelse av lærernes opplevelser omkring dette temaet.

Vi har i ettertid innsett at intervjuguiden vår var for omfattende. Vi hadde vi satt av 1 time og 30 minutter til hvert intervju, noe som førte til at informantene ble noe slitne mot slutten. I tillegg ble det vanskelig å få den avsatte tiden til å strekke til slik at vi kom igjennom alle kategoriene. Omtrent 1 time og 20 minutter inn i intervjuet hadde vi fortsatt en kategori igjen. Den siste kategorien ble derfor noe amputert fordi vi heller fokuserte på å avslutte intervjuet på en ordentlig måte.

Ved videre forskning på elever som viser reaktiv aggresjon ville det vært interessant å belyse hvordan lærerne samarbeider med hverandre og med foresatte. Det kan være hensiktsmessig at de ulike instansene hvor eleven oppholder seg mye, har utarbeidet og håndhever de samme reglene og konsekvensene. I forbindelse med atferdsendring hos elever som viser reaktiv aggresjon, vil derfor samarbeid mellom lærere, og mellom skolen og hjemmet, spille en sentral rolle for å oppnå resultater. Elever tilbringer store deler av tiden på skolen, der de ofte har flere lærere å forholde seg til i løpet av en dag. I denne sammenhengen vil det være avgjørende at alle lærerne er konsekvent i håndhevelsen av regler. Et godt samarbeid mellom lærerne vil sikre at eleven opplever de samme konsekvensene ubetinget av hvilken lærer den møter, noe som fører til at elevene opplever trygghet og forutsigbarhet på skolen. Et slikt samarbeid vil imidlertid ikke bare være nyttig for eleven. Sett ut ifra et lærerperspektiv kan følelsen av å stå sammen med andre lærere i møte med reaktiv aggresjon være en betryggende faktor. Selv om skolen er en viktig arena for atferdskorrigerende, vil likevel tiden elevene oppholder seg utenfor skolens ansvarsområde utgjøre en større del. Dersom regler og konsekvenser ikke blir opprettholdt når eleven kommer hjem fra skolen kan det være vanskelig for eleven å vite hva som er forventet atferd. Dette kan resultere i frustrasjon som igjen kan være en faktor for å utløsning og opprettholdelse av et reaktivt aggresjonsmønster. Ved å ha klare regler og retningslinjer for håndteringen av eventuelle regelbrudd vil både lærere og foreldre fremstå som tryggere i møte med elever som viser reaktiv

agresjon. Det ville også vært aktuelt å belyse elevens opplevelse rundt utviklingen og håndteringen av reaktiv aggressiv atferd. Sammenfatter det med lærernes opplevelser? Hvordan føles det å ikke ha kontroll på eget sinne? Hva er viktig for eleven? Hvordan opplever en elev skolehverdagens sosiale og faglige utfordringer? Hvordan opplever eleven møtet med lærerne som ansvarspersoner?

Denne studien har tatt form gjennom en spennende prosess og et godt samarbeid. Vi valgte å fokusere på et tema som vi begge fattet interesse for og som vi ønsket å lære mer om. Gjennom ulike praksisperioder har vi erfart at elever som viser reaktiv agresjon kan være en utfordring for læreren. Gjennom arbeidet med denne studien har vi tilegnet oss kunnskap slik at vi kan entre yrkeslivet med forståelse og innsikt for elever som viser reaktiv agresjon. Vi håper at leserne av denne studien kan kjenne seg igjen i de pedagogiske utfordringene som har blitt presentert.

## Kildehenvisning

- Aronson, E., & Aronson, J. (2007). *The Social Animal* (10. Utgave). New York: Worth Publishers.
- Bakke, G., A. (2011). *Erfarne læreres arbeid med elever som viser reaktiv aggressiv atferd* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Befring, E., & Moen, B-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (5. Utg., 129-146). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its Causes, Consequences, and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. United States of America: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social – Information – Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *Development and treatment of childhood aggression*. (s. 201-218). Hills Dale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greene, R. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T Moen & R Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (15-33). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011) Meld. St. Nr. 18 (2010-2011). *Læring og felleskap*. Hentet 27. Oktober 2014, fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.



- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Marzano R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works. Research - Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: ASCD.
- Moen, T. (2006). ”Barna må mestre skolehverdagen” En empirisk studie av klasseledelse. I P. Andersen (red.) *Klasse- og læringsledelse*, (90-102). København: Unge Pædagoger.
- Moen, T. (2011a). Narrativ forskning – Fundament, premisser og prosess. I T Moen & R Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (87-102). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moen, T. (2011b). Klasseledelse på småskoletrinn. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumvik (red.). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*, (s.147-160). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2011c). Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: muligheter og Begrensninger. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red) *Læringsarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling*, (s.87-99). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Myrland, A. C. (2014). ”Det er jo ei lita investering egentlig, hvis du tenker på det..”. *En kvalitativ studie om tre læreres opplevelser med banking time som metode for relasjonsbygging* (Masteroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet). Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 27. Oktober 2014, fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev - og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 11/2000.
- Nordahl, T. (2009). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (5. Opplag). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. (4. Opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport 98'. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendals Akademisk.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*., Hentet 27.oktober 2014, fra: [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*., Hentet 27. Oktober 2014, fra: [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Opplæringslova. (1998c). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*., Hentet 27. Oktober 2014, fra: [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H., Bream, L.A., & Rose-Krasnor, L., (1991). Social Problem Solving and Aggression in Childhood. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *Development*

- and treatment of childhood aggression.* (s. 219-236). Hills Dale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, A-M., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner.* Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvanser”. NOVA rapport 12a. Oslo: NOVA.
- Sørli, A-M., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190-202.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E Befring & R Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (5.utg., 17-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen.*, Hentet 31. oktober 2014, fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Webster-Stratton, C. (2009). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wennberg, B., & Norberg, S. (2005). *Klasseromsledelse. En bok om relasjoner, makt og følelser.* Oslo: Damm.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Intervjuguide

### **Bakgrunnsinformasjon**

Alder:

Kjønn:

Utdannelse:

Arbeidserfaring:

### **Aggresjonsbegrepet**

Hva legger du i begrepet aggresjon?

Har du kjennskap til begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon?

(Hvordan vil du beskrive en elev som viser proaktiv aggresjon?)

(Hvordan vil du beskrive en elev som viser reaktiv aggresjon?)

Hva mener du kan være bakgrunn for utvikling av reaktiv aggressiv atferd?

Hva tenker du kan være mulige triggere til utløsning av reaktiv aggresjon? Har du et eksempel på dette?

### **Håndtering av reaktiv aggresjon**

Hva opplever du som mest utfordrende i møte med elever som viser reaktiv aggresjon?

Hvem tar du mest hensyn til i en situasjon der en elev viser reaktiv aggresjon foran andre medelever?

Har du noen eksempler på tiltak som er rettet mot elever som viser reaktiv aggresjon?

Oppfølging: Hvordan jobber du med klassemiljøet for å unngå reaktiv aggresjon?

### **Relasjoner med elever som viser reaktiv aggresjon**

Hva tenker du om betydningen av å skape en god relasjon til elever som viser reaktiv aggresjon?

Hvilke utfordringer opplever du i arbeidet med å bygge relasjoner til elever som viser reaktiv aggresjon

Hva føler du er viktig i møte med en elev som viser reaktiv aggressiv atferd?

Dersom du ser at en elev er i ferd med å vise reaktiv aggresjon, hva gjør du som lærer før, under og etter aggresjonsutbruddet?

### **Klasseledelse:**

Hvilke lederegenskaper mener du er viktige i møte med elever som viser reaktiv aggresjon?

Er du bevisst på bruk av kroppsspråk og mimikk i møte med elever som viser reaktiv aggresjon? På hvilken måte? I hvilke situasjoner?

Forklar hva du mener med god grensesetting for elever som viser reaktiv aggresjon?

Kan du si litt om hva du tenker om sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging?

### **Sosial kompetanse:**

Hvordan jobber du med å øke elevenes sosiale kompetanse?

I hvilken grad mener du økt sosial kompetanse kan være med på å redusere forekomsten av reaktiv aggresjon?

### **Kollektiv håndtering av elever som viser reaktiv aggresjon**

Har skolen noen felles retningslinjer for hvordan dere skal håndtere elever som viser reaktiv aggresjon? Hvis ja, hvilke?

I hvilken grad opplever du at det er en felles forståelse i kollegiet når det gjelder grensesetting? Kan du utdype ulike situasjoner.

I hvilken grad opplever du at det er en felles forståelse i kollegiet når det gjelder relasjonsbygging?

Har skolen spesielle tiltak for at du som lærer kan opprette en god relasjon til elever som viser reaktiv aggresjon?

Hvordan opplever du støtte fra kollegiet i utfordrende situasjoner der elever viser reaktiv aggresjon? Begrunn.

## Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.03.2014

Vår ref: 37473 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37473	<i>Hvordan arbeider erfarne lærere med elever som viser reaktiv aggressiv atferd?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
Student	<i>Karianne Strangstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karianne Strangstad [kariannestrangstad@gmail.com](mailto:kariannestrangstad@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@svtuit.no](mailto:nsdmaa@svtuit.no)

## **Vedlegg 3 Informert samtykke**

### **Informert samtykke**

Hei, vi er to studenter, Julie Bye og Karianne Strangstad, som tar master i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll. Vi skal denne våren skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av førsteamanuensis Torill Moen ved NTNU. I den forbindelse kommer herved en forespørsel om å delta i intervju.

Formålet med denne masteroppgaven er å få kunnskap om hvordan erfarne lærer arbeider forebyggende og dempende med elever som viser reaktiv aggresjon. Vi ønsker å bygge våre empiri på intervjuer fra tre erfarne lærere fra tre ulike skoler. Under intervjuet vil vi bruke båndopptaker og ta notater. Intervjuet vil ta mellom en til to timer, og vi blir sammen enige om tid og sted. Vi er i hovedsak interessert i informasjon som omhandler aggresjonskompetanse, klasseledelse og relasjonsbygging.

Da du som lærer er underlagt taushetsplikt når det gjelder personidentifiserende opplysninger om elevene, ber vi om at eventuelle opplysninger om elevene avgis i anonymisert form. Vi er begge underlagt taushetsplikt og det er kun vi to som vil ha tilgang til datamateriale. Alt av informasjon som innhentes vil bli anonymisert, og opptakene slettes ved prosjektslutt i november 2014. Vi har meldt prosjektet til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Dersom du har noen spørsmål til oss, kan vi kontaktes på telefonnummer:

Julie: 99327271

Karianne: 45456058

Vi vil påpeke at deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og at du som informant til en hver tid har rett til å avbryte din deltakelse, uten at det får noen negative konsekvenser



## Vedlegg 4 samtykkeerklæring

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studentene og oppgavens tema: *Hvordan arbeider erfarne lærere med elever som viser reaktiv aggresjon?* fra Julie Bye og Karianne Strangstad. Jeg kan stille på intervju.

Dato.....

Signatur.....

