

# «Man trenger ikke være en idiot, selv om man gjør idiotiske ting»

Hvordan lærere kan få en bedre relasjon til aggressive elever.

**Kim André Sagberg**



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Lensvik, oktober 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

# Forord

Arbeidet med denne studien har vært en lang og krevende prosess, men samtidig utrolig interessant og lærerikt. Jeg har fått tid og mulighet til å gå dypt inn i et tema som jeg er veldig interessert i, og som jeg ønsket å finne ut mer om. Etter dette arbeidet føler jeg at jeg står bedre rustet til hverdagen som lærer i skolen og miljøterapeut i barnevernet.

Jeg vil rette en stor takk til de tre lærerne som var villig til å stille opp på intervju, og bli informanter til denne studien. Uten informantene ville det ikke blitt noen studie. Jeg vil også takke veilederen min Einar Sundsdal som har gitt meg gode råd og innspill, en veileder jeg burde benyttet meg mer av. Og takk til alle andre som har bidratt underveis.

Tittelen for denne studien, «Man trenger ikke være en idiot, selv om man gjør idiotiske ting», er et sitat fra en av informantene.

Lensvik, oktober 2015

Kim André Sagberg

# Innhold

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>5</b>
1.1 Problemstilling .....	5
1.2 Avgrensning .....	6
1.3 Oppbygning.....	6
<b>2.0 Teoretisk grunnlag .....</b>	<b>7</b>
2.1 Aggresjon .....	7
2.1.1 Aggresjon og frustrasjon .....	8
2.1.2 Reaktiv aggresjon .....	9
2.1.3 Aggresjonens fem trinn .....	11
2.2 Relasjon.....	12
2.2.1 Ulike fenomener innenfor en relasjon .....	14
2.2.2 Forebygge og endre uønsket atferd .....	16
2.2.3 Kvalitet i relasjonen .....	17
2.2.4 Klasseledelse .....	18
2.2.5 Autoritativ klasseledelse .....	20
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>22</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag og design.....	23
3.2 Kvalitative forskningsintervju .....	24
3.2.1 Semistrukturerte intervju .....	26
3.3 Datainnsamling.....	27
3.4 Analyse og tolkning av datamaterialet .....	28
3.5 Kvalitet og etikk i kvalitativ forskning .....	30
<b>4.0 Resultater og drøfting .....</b>	<b>33</b>
4.1 Aggresjon .....	33
4.1.1 Begrep og definisjon .....	33

4.1.2	Reaktiv aggresjon .....	36
4.1.3	Aggresjonsutvikling .....	37
4.2	Relasjoner .....	40
4.2.1	Definisjon og fenomener .....	40
4.2.2	Å investere tid .....	43
4.2.3	Grensesetting .....	44
4.2.4	Autoritativ klasseledelse .....	46
<b>5.0</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>50</b>
<b>6.0</b>	<b>Mulig videre forskning.....</b>	<b>52</b>
<b>7.0</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>53</b>
<b>8.0</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>55</b>
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	55

# 1.0 Innledning

I løpet av de siste fem årene har jeg jobbet spesielt mye innenfor barnevern, og en del innenfor skole. Dette har gjort at jeg har møtt mange barn og unge som har utfordringer med aggresjon og sinne, og jeg har selv følt på smerten deres. Til tider har jeg opplevd det vanskelig å komme innpå disse barna, og jeg har tenkt mye på hva jeg kan gjøre for å få en bedre relasjon til dem. Jeg har også opplevd at det har vært enklere å jobbe med dem, når jeg har fått en bedre relasjon til dem. Dette er mye av grunnen til at jeg har valgt å gjøre en forskningsstudie om relasjon og aggresjon. Gjennom masterutdanningen i spesialpedagogikk har jeg også vært på flere gode forelesninger om både relasjon, atferdsvansker og aggressivitet, noe som har gjort meg enda mer interessert i temaet.

## 1.1 Problemstilling

Det er med dette grunnlaget jeg har valgt å studere hvordan lærere i skolen kan bedre sin relasjon til aggressive elever. Min problemstilling blir derfor:

*Hva kan man som lærer gjøre for å få en bedre relasjon til elever som viser aggressiv atferd?*

Målet med studien er å få frem mer kunnskap og større bevissthet om læreres relasjonsbygging til aggressive elever. Jeg ønsker å få et innblikk i hva tidligere forskning på feltet sier, og jeg ønsker å få et innblikk i hva lærerne gjør. Ved å fordype meg i dette ønsker jeg å finne en bredere og dypere forståelse for hva lærere kan gjøre for å få en best mulig relasjon til disse enkeltelevne. Jeg har derfor intervjuet tre lærere som alle er erfarne innenfor relasjonsarbeid med aggressive elever, og ønsker i denne studien å få frem deres stemme sammen med annen forskning.

Denne studien er viktig av flere grunner. For det første er det et tydelig krav om at alle elever i Norge skal trives på skolen. De skal også oppleve mestring, og møte lærere som ser dem (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2009). Relasjon er et begrep som ofte kommer frem når det snakkes eller skrives om elevenes trivsel i skolen. Og forskning har vist at lærer-elev relasjon er svært viktig for at elevene både skal trives, oppleve mestring og utvikles i skolen (Hattie, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2009; Nordahl, 2010). Spesielt de elevene som har ekstra utfordringer knyttet til aggresjon har godt nytte av gode lærer-elev relasjoner (Berkowitz, 1993; Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005; Pianta, 1999). Og elever med atferdsproblemer som for eksempel aggresjon, er en av de store utfordringene lærerne møter på i dagens skole (Nordahl et al., 2005)

## **1.2 Avgrensning**

I denne studien har jeg valgt å fokusere på det som kalles reaktiv aggressiv atferd. Jeg vil gå dypere inn i dette begrepet senere, men kort forklart er det den typen aggresjon som ofte kommer spontant i møtet med små og store provokasjoner. En av grunnene til at jeg valgte å gjøre det slik er at det er den reaktive aggresjonstypen som er mest vanlig i skolen, og det var denne aggresjonstypen informantene kjente best. En annen grunn til at jeg valgte denne aggresjonstypen er for å spisse studien. Informantene er lærere på videregående skoler, og har det meste av den relevante erfaringen sin derfra, mens teorien jeg har benyttet, hovedsakelig er basert på forskning på barn og unge mellom 6 og 19 år. utfordringer med tanke på aggresjon er relativt universalt på tvers av alder, derfor har jeg valgt å ta med forskning som ikke bare ser på elever i videregående skole, men også yngre elever. I tillegg kan det nevnes at det finnes utallige ulike metoder som lærere kan benytte for å bedre lærer-elev relasjonen, men på grunn av studiens omfang har jeg valgt å fokusere på noen få som jeg mener er relevante.

I denne studien har jeg valgt å referere til informantene og elevene som «han». Den eneste grunnen til dette er at det skal bli bedre flyt i teksten. Informantene består av begge kjønn, i tillegg til at studien omhandler både gutter og jenter med aggressiv atferd. Jeg har i tillegg benyttet begrepet «eleven» når jeg har skrevet om barn og unge i skolealder, for å bedre flyten i teksten. Ved å benytte begrepene «barnet» eller «ungdommen» kunne jeg tydeligere fått frem at man skal se hele mennesket, og ikke bare skoleeleven når man jobber med barn og unge.

## **1.3 Oppbygning**

Studien består av fem kapitler i tillegg til denne innledningen. I neste kapittel, kapittel 2, presenteres studiens teorigrunnlag. Her vil jeg først gjøre rede for aggresjon, før jeg får videre på relasjon. Jeg har valgt å dele opp disse delene for å gjøre studien mer oversiktlig. I kapittel 3 presenteres studiens metodiske tilnærming. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra intervjuene og drøfter disse funnene opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2. I kapittel 5 kommer konklusjonen som et svar på problemstillingen for studien, og kapittel 6 belyser andre mulige problemstillinger som man kan se på ved en eventuell videreførelse av arbeidet.

## 2.0 Teoretisk grunnlag

For å kunne finne ut hvordan lærere kan jobbe for å bedre relasjonen sin til aggressive elever, må man først ha kunnskap om både aggresjon og relasjon. I denne delen kommer jeg derfor til å presentere og gjøre rede for tidligere forskning om aggresjon og relasjon, som jeg mener er relevant for denne studien. Jeg vil gjøre rede for aggresjonsbegrepet og hva som ligger innenfor det, før jeg videre ser på to ulike typer for aggressiv atferd. Deretter vil jeg se på hvordan aggresjonen utvikles og eskalerer. Neste hoveddel i dette kapittelet er relasjon. Her vil jeg gjøre rede for viktigheten av en god lærer-elev relasjon, hvilke fenomener en relasjon består av og hvordan man vet at det er kvalitet i relasjonen. Videre går jeg inn på klasseledelse med et hovedfokus på autoritativ klasseledelse, som en metode for å bedre relasjonen til aggressive elever.

### 2.1 Aggresjon

Aggresjon er en form for en atferdsvanske, og atferdsvansker hos barn og unge dreier seg om i hvilken grad deres atferd bryter med de forventningene, normene og reglene vi har i samfunnet. I tillegg til i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel som hemmer barnet eller ungdommens læring og utvikling, eller skaper problemer for andre. Samtidig kan atferdsvansker forstyrre eller hemme sosial samhandling mellom barn og barn og voksne (Ogden, i Nordahl et al., 2005, s. 31). Aggresjon hos elever kan ses på som en type atferdsvanske, men kan også ses på som et symptom på at eleven ikke har det helt bra. Grunner til dette kan for eksempel handle om faglige utfordringer, sosiale utfordringer på skolen eller på fritiden, utfordringer i hjemmet eller helsemessige årsaker (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Nordahl et al., 2005). Aggresjon kan ses som et symptom på en bakenforliggende årsak. Det kan også ofte være ulike diagnoser tilstede. Men grunnet studiens omfang vil jeg ikke gå nærmere inn på hvorfor noen elever er mer aggressive enn andre, og kommer ikke til å ha et fokus på diagnoser.

De fleste barn kan vise problematisk eller uønsket atferd som for eksempel aggresjon fra tid til annen, uansett alder, kjønn, oppvekst og bakgrunn. Dette er ofte atferd som er situasjonsavhengig og lite alvorlig og som derfor ikke bør betraktes som atferdsvansker. Ofte kan denne type atferd bare være en del av et menneskes utviklings- og læringsprosess. Derfor bør man ikke nødvendigvis sette inn tiltak eller være veldig bekymret om et barn eller en ungdom viser noe negativ atferd i visse perioder. Men atferdsvansker kan være et signal som vi bør være oppmerksom og reagere på. Hvis atferdsvanskene er omfattende, øker og utvikler seg

eller hindrer ungdommens utvikling eller relasjon til andre, er det å betrakte som atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Det som er problematisk med definisjoner på atferdsvansker, er at de er skjønnsmessige og inneholder moralske føringer om hva vi personlig synes er normal eller unormal oppførsel. Det er enklere å måle at et barn har matematikkvansker eller lesevansker, enn at det har atferdsvansker. Men allikevel settes det definisjoner på barn som har ulike utfordringer i skolen (Isdal, Andreassen, & Thilsen, 2003).

### ***2.1.1 Aggresjon og frustrasjon***

Aggresjon er noe de fleste av oss opplever ganske ofte. Vi kan se det hos andre eller vi kan oppleve det selv, i tillegg er aggresjon et begrep vi ofte bruker i det daglige. Vi kan snakke om aggressiv markedsføring eller aggressive midtbanespillere. De fleste har en mening om hva aggresjon og aggressiv atferd er, uten at alle meningene er like. I forskningen har man kommet frem til stort sett like definisjoner på aggresjon og aggressiv atferd. I sosialpsykologien defineres ofte en aggressiv handling som en bevisst handling der man ønsker å fysisk eller psykisk skade mennesker, dyr eller gjenstander. Handlingen kan være fysisk eller verbal. Om man oppnår skade med handlingen er ikke avgjørende for om det blir betraktet som aggresjon, det er intensjonen bak som er det viktige (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993). Roland (1993) definerer aggressiv atferd som handlinger ment for å forårsake skade. Også her er intensjonen viktig for om det er aggressiv atferd eller ikke. Jeg tolker det slik at det som skiller en handling fra å være negativ til å være aggressiv, er at handlingen er gjort med hensikt. Et rent uhell som å slå albuen i hodet på en annen når man er i ferd med å snu seg, regnes ikke som en aggressiv handling. Mens å slå knyttneven i veggen i ren sinne, regnes som en aggressiv handling. Så selv om en albue mot hode kan skape mye mer skade enn en knyttneve i veggen, regnes kun knyttneven som en aggressiv handling.

Aggresjon kan ofte være et resultat av frustrasjon (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Frustrasjon blir definert som noe som oppstår når vi blir hindret i å nå et mål. Jo nærmere vi er målet, jo større blir som regel frustrasjon når et hinder gjør at vi ikke når det. Når man kommer nære et mål, er ofte forventningene også svært høye, noe som gjør nedturen ekstra stor. Frustrasjonen blir større og personen som opplever dette kan få et så sterkt psykisk ubehag som stress og sinne. Dette kan utløse aggressiv atferd enten mot selve hinderet eller den som skapte hinderet, eller mot noe helt annet. Aggresjonen vil da kunne virke stressreducerende som kan føles som en belønning for utøveren (Aronson, 2008; Dodge, 1991). Men alle mennesker opplever frustrasjon i blant, de fleste av oss opplever det kanskje daglig. Vi blir frustrert over bilkø, å ikke finne lommeboka, at hun bak kassa i lokalbutikken bruker for lang tid og at tv-



kanalen sender reklame ti ganger i løpet av en film. At vi blir frustrerte over slike ting gjør oss ikke aggressive. Aggressive blir vi først vi utøver handlinger mot det som gjør oss frustrert eller andre mennesker eller gjenstander. Mange av oss har strategier vi bruker når vi må få stress og frustrasjon ut av kroppen. Vi løse det med å trene, gå en tur eller sove litt. Men barn og unge som ofte er frustrerte og stressede, vil ofte bare la denne frustrasjonen gå over til aggresjon for å «lette på trykket», fremfor å benytte andre og mer godtatte strategier (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991).

### ***2.1.2 Reaktiv aggresjon***

For å kunne forstå begrepet aggresjon bedre, er det viktig å ha en bred forståelse for hvordan man deler inn aggresjon i ulike former. Jeg vil nå redegjøre for de ulike formene, før jeg går dypere inn i den som er mest relevant for min oppgave. Gjennom forskning har man sett at det finnes en distinksjon i aggresjonsatferden hos mennesker, basert på målet for den aggressive handlingen (Vitaro & Brendgen, 2005). Innenfor atferdsforskning er det vanlig å skille mellom to ulike typer aggresjon, reaktiv eller fiendtlig aggresjon og proaktiv eller instrumentell aggresjon. Reaktiv og fiendtlig aggresjon handler om det samme. Mens man kan si at proaktiv aggresjon er en del av instrumentell aggresjon (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Videre vil jeg kun benytte begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon da det er disse begrepene som brukes mest i den forskningslitteraturen jeg har basert studien min på. En utfordring med å lage et skille mellom ulike typer aggresjon, er flere. Dodge (1991) beskriver kort at den proaktive plager andre, mens den reaktive plages av andre. Ved et slikt skille mener jeg man kan få en tilbøyelighet til å fordømme den ene typen aggresjon hardere enn den andre. Man kan tillegge dem ulike motiver ved for eksempel å si at den proaktive slo fordi han ønsket å skade, mens den reaktive slo fordi han ikke hadde noe annet valg. Samtidig opererer beredskapsdepartementet (2005) med ulike skiller når det kommer til voldsutøvelse, med begreper som overlatt, uoverlagt, forsettlig og så videre. Når også en så stor mengde forskning skiller ulike typer aggresjon (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005), mener jeg at også dette er det beste for studien min. En utfordring med å benytte begreper som proaktiv og reaktiv aggresjon, er at man raskt kan bli veldig individfokuset og glemmer systemet rundt eleven. Jeg velger å bruke begrepene allikevel, siden fokuset mitt i denne studien er på lærernes arbeid og ikke på elevene i seg selv.

Proaktiv aggressivitet defineres som en stabil tendens til å reagere med utøvende aggresjon for å oppnå en sosial gevinst (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Barn og unge med en proaktiv aggressiv atferd, benytter altså aggressiviteten for å nå et mål som kommer etter

selve handlingen. For eksempel kan man utestenge en person for å selv få større makt over både personen og i omgangskretsen. Den som utøver den aggressive handlingen kan få en stimulans ved å se offerets smerte og signaler. En slik stimulering kan være med å øke hyppigheten og omfanget av aggressiv atferd. Samtidig er den utøvde aggressiviteten ofte beregnende og utøveren har kontroll over seg selv i situasjonen, og vil derfor sjelden angre på de handlingene som ble utført. Barn og unge med slik atferd er ofte sosialt intelligente og gode til å lese mennesker. De lete etter sårbarhet hos andre, for så å utnytte denne til egen vinning. Mobbing kan ofte henge sammen med proaktiv aggresjon, der sosiale gevinster som makt og tilhørighet vil være mål for mobbingen (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991).

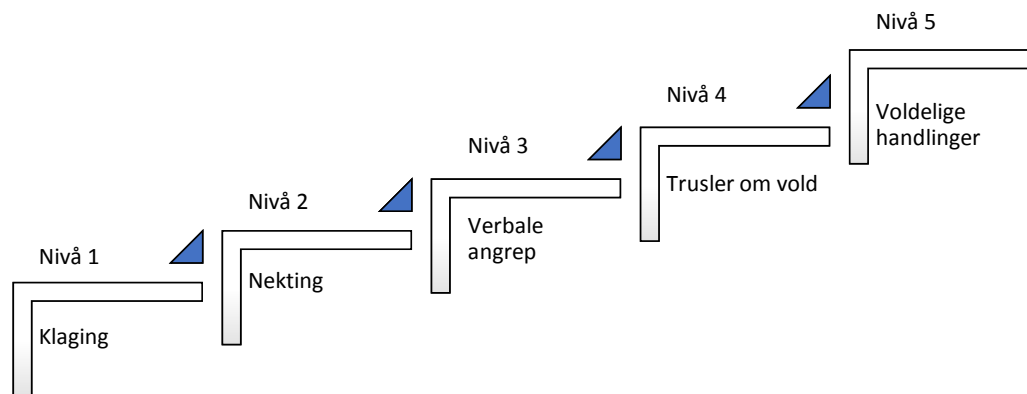
Reaktiv aggressiv atferd skiller seg fra proaktiv på flere områder. Definisjonen på reaktiv aggressivitet er at det er en stabil tendens til å bli sint i møte med provokasjoner eller frustrasjoner, slik at aggresjonen får utløp i form av negative handlinger (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Det er først og fremst frustrasjon eller provokasjon som er årsaker til negative handlinger, og reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjon-sinne teorien. Frustrasjon-sinne teorien går ut på at man blir trigget og frustrert, ofte ved en form for en målblokkering, og deretter utøver aggresjonen som en respons på frustrasjonen (Vitaro & Brendgen, 2005). Reaktiv aggresjon oppstår som regel av ekte eller opplevd provokasjon, frustrasjon eller trussel. Denne aggresjonsformen inneholder ofte sinne, frykt og angrep, og har en sterk emosjonell aktivering. Derfor kan reaktiv aggresjonsutøvelse ses på som en måte å håndtere stressende og ubehagelige situasjoner. I tillegg kan det være en metode for å oppnå et gode (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Videre i denne studien vil jeg fokusere kun på de aggressive elevene som har en reaktiv aggresjon, selv om jeg ikke alltid bruker begrepet reaktiv.

Alle blir frustrerte og provosert fra tid til annen, men hvordan man reagerer avhenger ofte av ens sosiale ferdigheter. Et kjennetegn på reaktivt aggressive barn og unge er at de ofte har manglende sosiale ferdigheter. De leser sosiale koder dårlig noe som gjør at de kan feiltolke og misforstå andre. Ofte så blir signalene tolket til å være negative eller fiendtlige. I situasjoner der læreren må grensesette kan frustrasjonen hos eleven øke betraktelig hvis eleven ikke forstår hva budskapet til læreren egentlig er. Jo mer fremtredende grensesettingen er, jo verre kan eleven reagere. Barn og unge med reaktiv aggresjon har også ofte lav selvkontroll og impuls kontroll, som gjør at de ikke tenker over konsekvensene av de handlingene de gjør, når aggresjonen tar overhånd. I etterkant kan de riktignok angre, men da ofte fordi de da forstår de konsekvensene handling vil ha for dem selv (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Samtidig er det

viktig å vite at sammenhengen mellom aggressiv atferd og sosiale ferdigheter ikke er entydig. Ikke alle barn og unge med reaktiv aggressiv atferd mangler sosial kompetanse. Og om de har mangler, trenger det ikke gjelde alle dimensjonene innenfor sosial kompetanse. For eksempel kan reaktivt aggressive ungdommer ha dårlig selvkontroll og samarbeidsevne, men ha like mye positiv selvhevdelse og empati som andre ungdommer (Dodge, 1991; Nordahl et al., 2005). Sosialisering og relasjoner med jevnaldrende er ofte utfordrende og vanskelig for barn og unge med reaktiv aggressiv atferd. De har vansker med å bli akseptert av sine jevnaldrende på grunn av sin aggresjonsproblematikk og mangel på impuls kontroll. De vil derfor være sårbare for avvisning og mobbing, og kan erfare negative opplevelser knyttet til relasjoner. Opplever man mye avvisning i livet, kan man bygge opp nye frustrasjoner som etter hvert blir utløst i aggressive handlinger, som kan føre til enda flere avvisninger (Aronson, 2008; Dodge, 1991).

### 2. 1.3 Aggresjonens fem trinn

For at man som lærer skal kunne unngå kraftige konfrontasjoner med elever som i verste fall ender med en voldelig handling fra eleven, vil det være viktig å kjenne til hvordan aggresjonen utvikler seg. Sells (i Overland, 2007, s. 182) fremstiller denne utviklingen som en femtrinns trapp som på figuren under:



Nivå 1 kjennetegnes av at eleven klager eller sutrer over det han eller hun er misfornøyd med. Ved nivå 2 går det over til mer motstand og nekting, før det ved nivå 3 preges av ulike verbale angrep og skjellsord mot motstanderen. Ved nivå 4 utvikler de verbale angrepene seg til trusler om fysisk vold, før det til slutt går over i voldelige handlinger ved nivå 5. Ved hver blå pil på figuren skjer det noe som gjør at aggresjonen trappes opp, dette kalles en trigger. Hva som trigger de ulike elever vil variere, og hva som trigger kan også variere fra situasjon til situasjon (Overland, 2007).

Hos elever med alvorlig atferdsvansker eller elever som er spesielt aggressive, kan aggresjonen raskt eskalere fra nivå 1 til nivå 2, og i noen tilfeller også hoppe over flere nivåer. Dette gjelder spesielt hos elever som har en reaktiv aggressiv atferd. Ofte kan disse elevene hoppe fra nivå 1 til nivå 3 når de trigges. Og det skal ofte mindre til før de når nivå 4 og 5, enn hos andre elever (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Det kan derfor være til stor hjelp for læreren å vite om denne aggresjonstrappa og kjenne til de ulike nivåene. På denne måten kan læreren lettere oppdage når aggresjonen trappes opp og reflektere om det er noe man selv gjør eller sier som trigger elevene. Læreren kan da klare å endre sine handlinger, for å ikke provosere frem en vanskeligere situasjon enn nødvendig. Med kunnskap til denne trappa og triggere, kan også læreren lære seg når det vil være riktig å trekke seg ut fra situasjonen, før den kommer ut av kontroll. I tillegg kan aggresjonstrappa brukes til å hjelpe elevene til å få kontroll over sitt eget aggresjonsmønster. Elever som er impulsive og ofte mister kontrollen, som reaktivt aggressive elever, kan ofte lide under dette da de ofte kommer i konflikter og gjør ting de senere angret på. Ofte vil de unngå dette, men de vet ikke hvordan de skal klare det. Da kan man benytte aggresjonstrappa som et verktøy for at elevene selv skal finne ut hva de trigges av, og hvordan de kan unngå å bli trigget til neste nivå (Overland, 2007).

Videre viser Sells (Overland, 2007) til ulike utspill foreldre ofte bruker ovenfor ungdom, som ungdommene ofte blir trigget av. Dette er overførbart til lærere, da også lærere kan komme med ulike utspill som kan provosere og trigge elevene. En slik triggering kan ofte føre til en følelsesmessig reaksjon hos eleven. Slike triggere kan være å holde lange taler eller å bruke klisjeer, som ofte bare fører til mer sinne og frustrasjon i situasjonen. Andre triggere kan være å benytte merkelapper, spå om elevens fremtid eller bruke ironi. I tillegg kan det virke frustrerende for eleven hvis læreren kommenterer eller kritiserer det samme om og om igjen, og spesielt negative kommentarer om elevens klær og stil vil svært ofte være en trigger. Hvis man som lærer klarer å være mer oppmerksom på hvordan man henvender seg til elever, vil man kunne unngå mange konfrontasjoner (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Overland, 2007).

## **2.2 Relasjon**

For å få belyst problemstillingen denne studien har, vil det være viktig å få frem kunnskap om relasjon. Det er det jeg vil gjøre i denne delen av kapittelet, med et hovedfokus på lærer-elev relasjonen. Jeg vil her beskrive både hva en relasjon innebærer og hvorfor det er så viktig med en god lærer-elev relasjon for de aggressive elevene.

Nordahl (2010) beskriver relasjon som hvilken innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker, og hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene vil være påvirket av andre menneskers oppfatning av de, og hvordan de forholder seg til deg. I den sosiale samhandlingen og kommunikasjonen vi har med andre, er det relasjonen som er grunnlaget og som videreutvikles i interaksjon med andre mennesker. Skal man som lærer få en god relasjon til sine elever, må man tørre å være et medmenneske, og legge vekk noen av rollene man spiller (Nordahl, 2010). Manger (2010 i Nordahl, 2010) benytter begreper signifikante andre som et uttrykk for hvilken betydning en relasjon kan ha. Det beskriver hvordan sosialiseringen foregår og viktigheten av menneskene omkring oss. Signifikante andre kan da beskrives som de menneskene som er spesielt viktige for vår læring og utvikling. Vi kan lære av den sosiale relasjonen vi har til mennesker som vi står nære, for en elev i skolen kan dette være medelever og lærere. Siden barn i dag tilbringer mer tid i pedagogiske institusjoner enn før, kan det hevdes at lærere har en økende betydning som den signifikante andre enn tidligere (Nordahl, 2010).

Hattie (2013) har sammenfattet over 800 metaanalyser som er basert på i overkant av 50 000 forskningsstudier og 80 millioner elever, for å se hvilke faktorer som har en faktisk betydning for elevers prestasjoner i skolen. Det ble presentert 138 ulike faktorer og både lærer-elev relasjonen og lærerens evne til å lede klassen var blant faktorene som hadde mest betydning (Hattie, 2013). Samtidig er det verdt å bemerke at det har kommet en del kritikk mot måten Hattie har generalisert på tvers av land, kultur og alder for å beskrive hva som har betydning for elevenes prestasjoner. Derfor bør man ikke bruke funnene alene, men se dem i en sammenheng med annen forskning. Også Pianta (1999) peker på at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens oppmerksomhet, motivasjon og selvtillit. Videre beskriver han at en god lærer-elev relasjon fremmer elevens emosjonelle utvikling og evne til å skape gode elev-elev relasjoner slik at eleven trives bedre i hverdagen (Pianta, 1999).

En stor mengde forskningsstudier har vist at barnas første skoleår er veldig viktig med tanke på utviklingen av et individs tilpasningsmønster. Positive relasjoner mellom lærere og elever i denne alderen har gitt resultater gjennom at elevene har utviklet tiltro og hengivenhet (Hattie & Yates, 2014). Også på ungdommer har forskningsstudier vist lignende tendenser, blant annet viser Hattie og Yates (2014) til en nyere studie som innførte et program som fokuserte på å inspirere og utvikle lærere på videregående skoler sine relasjonsferdigheter. Elevenes prestasjoner forbedret seg markant faglig sett, elevene ble mer motivert og samspillet i klassene ble bedre. Dette skjedde riktignok ikke samme år som programmet ble gjennomført, men året etter (Hattie & Yates, 2014). Samtidig er det noen ting man må være klar over når det gjelder

denne type forskning. Et klassemiljø er utrolig kompleks og mange ting kan påvirke elevenes trivsel og skoleprestasjoner, derfor kan man ikke si for sikkert at det i dette tilfellet var lærernes økte relasjonsferdigheter som var avgjørende. I tillegg er motivasjon, trivsel og samspill fenomener som er vanskelig å måle, i motsetning til for eksempel rene faglige karakterer. Dette er en utfordring når det gjelder forskning innenfor skole. Allikevel er det så mye forskning som viser at relasjon har en betydning for både målbare og umålbare fenomener i skolen, derfor kan man sette mer lit til slike resultater (Aronson, 2008; Hattie, 2013; Nordahl et al., 2005; Pianta, 1999).

Sørli og Nordahl (1998, i Nordahl et al., 2005) vurderte sammenhengen mellom elevenes relasjoner til lærerne og andre viktige områder i skolen. Dette arbeidet viste at det var en klar sammenheng mellom lærer-elev relasjon og atferdsvansker. Det ble gjennomgående vist mer atferdsvansker og aggresjon når elevene hadde en dårlig relasjon til sine lærere, enn når elevene hadde en positiv relasjon til lærerne. I tillegg viste det seg at elever med en positiv relasjon til lærerne sine oftere hadde bedre sosiale ferdigheter og trivdes bedre på skolen, enn andre elever. Også i forskning om foreldre-barn-relasjonen viser viktigheten av en positiv relasjon. Hennem (2003, i Nordahl et al., 2005) viste ut fra dybdeintervjuer at relasjon og kjærlighet mellom foreldre og barn, har en grunnleggende posisjon i barns oppvekst. Relasjonen betyr her ikke bare det man gjør eller den omsorgen man viser, men noe som man kan opparbeide over tid (Nordahl et al., 2005).

### ***2.2.1 Ulike fenomener innenfor en relasjon***

En relasjon er et fenomen som igjen inneholder mange ulike fenomener. Jeg vil nå gjøre rede for de viktigste fenomenene som har betydning for å belyse problemstillingen min. Anerkjennelse er en viktig del av det å skape en god relasjon, og behovet for anerkjennelse er så grunnleggende for oss mennesker at det kan gjøre oss sårbare. Det er derfor viktig for læreren å kunne sette seg inn i hvordan eleven har det og forsøke å se verdenen fra elevens perspektiv (Kristiansen, 2014; Nordahl, 2010). Anerkjennelse er et fenomen som er vanskelig å definere eller avgrense. Kristiansen (2014) vektlegger at ved anerkjennelse skal den anerkjente personen føle seg verdsatt, respektert og sosialt sett. Også fenomener som ros, tillit og toleranse er viktige for anerkjennelsen. Anerkjennelsen kan også ses som to ulike former; betinget og ubetinget anerkjennelse. For å få en bredere forståelse for fenomenet anerkjennelsene, bør man også ha kunnskap om de to formene. Ubetinget anerkjennelse handler om den typen anerkjennelse som alle mennesker bør få, rett og slett fordi de er mennesker. Man bør bli respektert, verdsatt og sett. For en lærer handler dette om å respektere elevene for dem de er, vite elevenes behov,

forutsetninger og evner, slik at man kan tilpasse opplæringen deretter (Kristiansen, 2014). Betinget anerkjennelse er anerkjennelse som baseres på prestasjoner, atferd eller personlige trekk. Dette er en type anerkjennelse som inneholder en vurdering og subjektive meninger fra den som anerkjenner. Derfor vil ikke alle nødvendigvis dele anerkjennelsen. Betinget anerkjennelse er den typen anerkjennelse som det er lettest å se, og er mest brukt i dagliglivet. Mens den ubetingede anerkjennelsen kan være usynlig i forhold til den betingede, er den ubetingede like viktig, om ikke enda viktigere, å utøve (Kristiansen, 2014).

De som har en god relasjon, vil ofte ha tillit til hverandre, og derfor vil man kunne si at tillit er en sentral del av en positiv relasjon. Tillit er et fenomen som kan uttrykkes som noe vi får, ikke noe man kan kreve. Derfor avhenger tilliten andre mennesker får til oss, av hvordan vi fremstår. Skal man som lærer opparbeide seg tillit hos en elev, bør eleven føle at han eller hun kan snakke med læreren, at læreren lytter, at avtaler overholdes og at læreren er forutsigbar og troverdig. Andre egenskaper som er viktige er at man som lærer er positivt innstilt til eleven og at man imøtekommer de sentrale behovene en elev har. Om læreren oppfattes som snill eller streng er altså ikke det viktigste for å skape tillit (Kristiansen, 2014; Nordahl, 2010). Respekt er også en viktig del av anerkjennelse og relasjon. Respekt sier noe om vår holdning til andre mennesker. Som tillit er ikke respekt noe man kan kreve, men som man kan få gjennom holdninger og handlinger. Respekt som ikke gis av fri vilje handler mer om frykt og underkastelse, og er ikke respekt som man ønsker elevene skal ha ovenfor læreren. Selv om det er viktig at elevene forstår at det er læreren som bestemmer i klasserommet, betyr ikke det at de skal frykte læreren. Når elevene virkelig respekterer reglene som er satt, er det et tegn på at elevene forstår hvorfor reglene er som de er. Men en lærer kan ikke forvente å få respekt av sine elever, med mindre læreren selv viser respekt for elevene sine (Kristiansen, 2014; Nordahl, 2010).

Et annet område som er viktig for en positiv relasjon er at eleven føler seg sett av læreren. Dette kan innebære øyekontakt, et klapp på skulderen og personlige kommentarer. Spørsmål om hvordan det er på skolen, hendelser i hjemmet, fritidsaktiviteter, klær eller frisyre er aktuelle. Skal man gi slike kommentarer eller spørsmål til elever, er det avgjørende at man verdsetter elevenes interesser og erfaringer. Læreren må vise interesse for, og verdsette, elevenes liv (Kristiansen, 2014; Nordahl et al., 2005). Men mye kommunikasjon mellom mennesker foregår også ikke-verbalt. En lærer kan derfor både anerkjenne og underkjenne elever gjennom ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser med hodet, smil og sukk. Denne typen kommunikasjon kan brukes bevisst for å vise at du ser hver enkelt elev, men ubevisst kan den også brukes til å gjøre relasjonen dårligere (Nordahl et al., 2005). I tillegg til å se eleven, er det også viktig at læreren

verdsetter det som eleven synes er viktig (Kristiansen, 2014; Nordahl et al., 2005). For mange barn og unge er relasjonen til jevnaldrende noe svært viktig i deres liv. Lærere eller andre voksne som viser interesse for et barns relasjoner til jevnaldrende og utviklingen av denne relasjonen, kan bli en signifikant person for dette barnet. Barn og unge har en rekke interesser som er viktige i å skape og holde på positive relasjoner med jevnaldrende. Dette kan være klær, musikk, spill, fotballklubber og internettaktiviteter. Som lærer er det viktig for lærer-elev relasjonen at disse interessene verdsettes og ikke avvises (Kristiansen, 2014; Nordahl et al., 2005).

Hattie og Yates (2014) peker på at empatigap er et fenomen som er viktig i mellommenneskelige relasjoner. Et empatigap oppstår når et menneske ikke klarer å sette seg inn i et annet menneskes situasjon. Er man en trygg og varm person, kan det være utfordrende å sette seg inn i en persons smerte og utrygghet. Det samme kan man si gjelder mobbing. Har man aldri blitt mobbet selv, vil det være vanskelig å sette seg inn i den smerten mobbing kan forårsake (Hattie & Yates, 2014). Det beskrives videre at mennesker som ikke har opplevd mobbing og avvising ofte undervurderer hvor vondt det føles, i forhold til mennesker som har opplevd dette. Mennesker i maktposisjoner kan ofte på samme måte undervurdere hvordan andre blir berørt av deres handlinger. Den som utøver makt feil eller unødvendig, forsøker ofte å forsvare handlingene gjennom rettferdiggjøring og undervurdering av hvordan «offeret» er berørt. På den andre siden opplever ofte «ofrene» avsky og sinne, og får et ønske om hevn. Slike oppfatningsgap kan ofte resultere i en negativ eskalering, som gjør at relasjonen mellom de involverte forverrer seg. En mindre alvorlig handling, fører til en litt alvorligere handling som igjen fører til en enda alvorligere handling (Hattie & Yates, 2014).

### ***2.2.2 Forebygge og endre uønsket atferd***

Pianta (1999) argumenterer for at man kan benytte relasjonsbygging som en metode for å jobbe preventivt eller for å endre en uønsket atferd som allerede er tilstede. Man kan være i forkant og skape gode relasjoner til elevene for å hindre utvikling av aggressivitet, eller man kan prøve å forbedre de eksisterende relasjonene. Det argumenteres for at målet bør være å jobbe preventivt slik at man hindrer mange i å utvikle slik atferd (Pianta, 1999). Men dette mener jeg kan være utfordrende i en hektisk hverdag, med mange lærere som må samarbeide for å gjøre dette best mulig. Dessuten vil det være umulig å forhindre alle i å utvikle og utøve uønsket atferd, så jeg mener preventivt arbeid bør kombineres med å forbedre de eksisterende relasjonene.



Lærerens relasjon til en reaktiv aggressiv elev kan fungere som et skjold som hindrer eleven i å vise de aggressive sidene. Relasjonen kan resultere i mindre atferdsvansker og legge til rette for utvikling (Aronson, 2008; Dodge, 1991). Men relasjonen mellom lærer og elever som har en reaktiv aggressiv atferd, kan ofte bli preget av mye grensesetting fra læreren sin side. Som lærer kan man bli overkontrollerende og prate til eleven mest når det er negative ting. For å kunne skape en bedre relasjon da, kan man benytte metoden som Pianta kaller «banking time» som kanskje best oversettes til investeringstid (Pianta, 1999). Måten man da jobber på er at læreren setter av tid til å være sammen med eleven, på elevens premisser. Man kan gå ut å spille fotball, være på musikkrommet og spille gitar eller rett og slett ha en uformell samtale om elevens interesser og fritid. Denne tiden skal kun være mellom læreren og eleven, og være ensidig positiv. Gjennom slike positive interaksjoner investerer man i relasjonen, og dette er investeringer som kommer godt med når man møter på utfordringer og læreren må grensesette eleven (Pianta, 1999).

### ***2.2.3 Kvalitet i relasjonen***

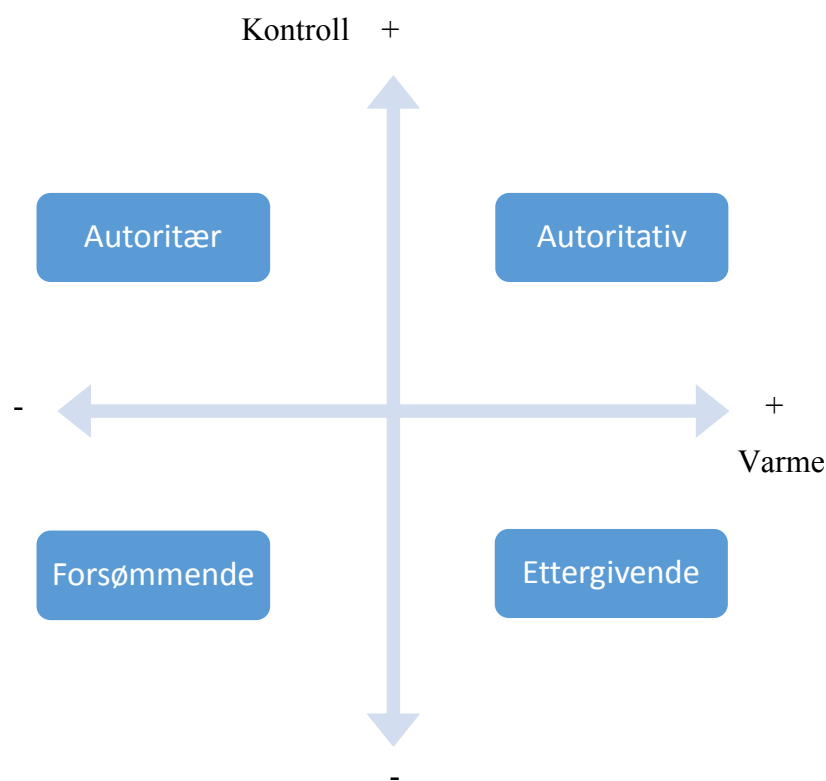
Det er læreren som har hovedansvaret i lærer-elev relasjonen, både for å opprette og opprettholde en positiv og solid relasjon (Kristiansen, 2014; Nordahl, 2010). Læreren er den erfarne, trente, profesjonelle og definerende parten i en slik relasjon. Dette gjør forholdet mellom læreren og eleven asymmetrisk og hierarkisk. Relasjonen kan oppfattes som en offisiell relasjon, mer enn en personlig relasjon. Dette kan begrense relasjonen noe, til å ikke bli like sterk som en relasjon mellom to like parter blir. Men samtidig kan man på denne måten fremme et stabilt og forutsigbart miljø for elevene, som er spesielt viktig for elever som har atferdsvansker som aggresjon. En utfordring med tanke på at en lærer-elev relasjon ikke blir like sterk som en personlig relasjon, er at læreren aldri kan være sikker på at han eller hun forstår eleven fullt ut. Som lærer vil man mest sannsynligvis vurdere en elevs følelser og emosjoner annerledes enn eleven selv. Siden slike tanker og følelser er subjektive, vil læreren ikke forstå eleven fullt ut, eller i verste fall kunne misforstå eleven helt (Kristiansen, 2014).

Kvaliteten på relasjonen mellom den voksne og barnet, ser ut til å være avgjørende i de fleste typer samhandling og oppdragelse, også i skolen (Nordahl et al., 2005; Pianta, 1999). Lærere som viser respekt for elevene og legger vekt på å ha et positivt forhold til dem, møtes ofte av motiverte og inspirerte elever. Lærere med en positiv og sterk relasjon til elevene sine, ser også ut til å oppleve mindre atferdsproblemer som aggresjon, enn lærerne som ikke har en slik relasjon (Pianta, 1999). Det ser også ut til at elever som har en god relasjon til sine lærere, trives bedre i skolen. En slik sterk betydning av relasjoner mellom voksne og barn, kan forstås som

et uttrykk for at mennesker har et fundamentalt behov for nære relasjoner (Nordahl et al., 2005). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev ser ut til å avgjøres av hvordan læreren evner å oppfatte elevens signaler riktig, og deretter respondere på en tilfredsstillende, respekterende og omsorgsfull måte (Pianta, 1999).

### 2.2.4 Klasseledelse

Klasseledelse er en viktig del av en lærers hverdag, men det er et fenomen som kan være vanskelig å definere. Nordahl (2010) beskriver klasseledelse som lærerens evne til å motivere elevene, skape et positivt klassemiljø og opprettholde ro og orden. Klassemiljø kan ses på som en oppdragerfunksjon ovenfor elevene. Og som foreldrene, har også lærerne ulike oppdragerstiler som påvirker elevene på ulike måter. Man kan si at oppdragerstil, eller lærerstil, påvirkes av to viktige elementer: kontroll og varme. Med kontroll menes hvor god kontroll og struktur læreren har i undervisningssituasjoner. Og med varme menes lærerens evne til å gi elevene omsorg og trygghet (Overland, 2007). Setter man opp de to egenskapene som kryssende akser, får man en figur som ser slik ut:



(Hentet fra s. 154, Nordahl, 2010)

Hvilken type klasseleder man er vil påvirke hvordan elevene både føler seg og opptrer i klasserommet. Samtidig er det viktig å huske at man som lærer kan være i ulike posisjoner ut ifra situasjonen vi befinner oss i (Nordahl, 2010).

En autoritær klasseleder vil ofte ha god kontroll og struktur i undervisningssituasjonene, men ikke vise så mye omsorg for elevene. Selv om det da ofte kan være ro i klassene, betyr ikke dette nødvendigvis at elevene trives i situasjonen. I ytterste konsekvens kan dette føre til at kontrollen utøves gjennom spydigheter eller nedverdigelser av elevene, som da kan frykte læreren istedenfor å respektere. Dette kan bidra til at noen elever bygger opp aggresjon som kan tas ut i andre situasjoner eller mot andre lærere (Nordahl, 2010; Pianta, 1999). En lærer kan også utvikle en autoritær lederstil i møte med atferdsvansker. Dette kan skje gjennom å ha skjerpert kontrollen med elevens atferd samtidig som atferdsvanskene har utviklet seg. Grunner til denne utviklingen fra læreren sin side kan være at man blir mer og mer oppmerksom på atferdsvanskene til eleven, og bemerker denne raskt (Nordahl, 2010; Overland, 2007).

Lærere som har en ettergivende klasseledelse viser ofte mye omsorg for elevene og er opptatt av at elevene skal ha det bra. De har derimot ikke like stor kontroll på klassen og de ulike situasjonene som oppstår. En slik form for klasseledelse kan ofte resultere i at klassene blir preget av uro, og vil gjøre en del elever utrygge. Dette kan trigge mer aggresjon hos reaktivt aggressive elever. Elever med en proaktiv aggressivitet kan forsøke å utnytte den ettergivende voksne til å få gjennom egne ønsker (Aronson, 2008; Dodge, 1991). Barn og unge som over tid møter ettergivende voksne, vil kunne vise stor frustrasjon og aggresjon når de møter voksne som forsøker å ta kontrollen tilbake (Nordahl, 2010). Det kan være flere grunner til at en lærer er ettergivende, en grunn kan være tvingende samspill. Tvingende samspill er en samhandling mellom lærer og elev, der eleven får viljen sin samtidig som læreren opplever gevinst ved å være ettergivende. Ved gjentakelser kan dette bli normalen fremfor unntaket. En annen grunn kan være at eleven appellerer til lærerens ømme punkter. Alle mennesker har ømme punkter som er tett tilknyttet ulike følelser, og elever som viser atferdsvansker har ofte god trening i å finne, og trykke, på disse punktene hos lærerne sine (Nordahl, 2010; Overland, 2007).

Lærere som har en forsømmende klasseledelse vil ikke ha særlig kontroll på klassen og heller ikke vise mye omtanke for elevene. Man vil da gi elevene dårlige muligheter til både faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2010). Selv om en lærer med en slik lederstil kan ha gode faglige kunnskaper, kan ikke det kompensere for manglende varme og kontroll over klassesituasjonene. Dette er en lærerstil som ikke passer i skolen (Overland, 2007).

### ***2.2.5 Autoritativ klasseledelse***

Svært ofte vil det være en fordel å utøve en klasseledelse som er autoritativ. Dette innebærer at man som lærer viser omtanke for elevene og har en god relasjon til dem, samtidig som man evner å ha god struktur, kontroll og kunne grensesette i de situasjonene som oppstår. Læreren vil da fremstå som en tydelig voksenperson som bryr seg om elevene (Nordahl, 2010). Hattie (2013) presenterer også funn som underbygger dette. Mange forskere mener at det er den autoritative lærerstilen som best ivaretar behovene som elever med atferdsvansker har (Aronson, 2008; Dodge, 1991; Nordahl, 2010; Overland, 2007). Denne lærerstilen kan også hevdes å være den som er mest effektiv til å korrigere atferdsvansker og aggresjon. Man fremstår som en tydelig voksenperson, og den kontrollen man utøver blir oftere forstått og respektert av elevene. En autoritativ lærer bør også ha en positiv og sterk relasjon til elevene, samtidig som man må kunne ha den distansen som kreves (Dodge, 1991; Overland, 2007).

For å kunne utvikle og beholde en autoritativ lærerstil, må man kunne se seg selv og situasjonene man opptrer i, fra utsiden. Klarer man å reflektere over egne handlinger og egen lærerstil, vil det være lettere å gjøre nødvendige endringer. En lærer vil ofte komme opp i konfrontasjoner mellom seg selv og enkelt elever. Og stadige konfrontasjoner med visse elever kan raskt tolkes som personlige angrep. Når en lærer oppfatter en konfrontasjon som et personlig angrep, er man i fare for å miste kontrollen over reaksjonen sin. Man kan bli følelsesstyrt og vise frustrasjon og sinne, som kan gjøre både situasjonen og relasjonen verre. Som regel er ikke utspill fra elevene personlig ment for å såre læreren, men heller en metode for å kapre eller beholde kontrollen i situasjonen. Som lærer bør man forsøke å vurdere om utspillene er personlige angrep eller ikke. Dette kan man forsøke på underveis i situasjonene som oppstår, eller reflektere over i ettertid. På denne måten kan man klare å skille dårlig oppførsel fra personlige angrep (Nordahl, 2010; Overland, 2007). Det vil også være viktig å vurdere hvilken uønsket atferd som man ønsker å endre hos en elev, og prioritere å endre akkurat den atferden. En elev kan vise annen atferd som læreren ikke liker, men som man allikevel bør la passere hvis man mener denne atferden er mindre viktig nå. Dette er enda viktigere når man jobber med elever som viser aggressive tendenser, der resultatet av småkonflikter ofte er store konfrontasjoner. Antallet konfrontasjoner vil sannsynligvis øke hvis læreren begynner å ta tak i all uønsket atferd som elevene viser. Men samtidig går det en grense også i slike situasjoner, for eksempel bør det alltid bli slått ned på atferd som bryter med skole- eller klasseregler (Aronson, 2008; Overland, 2007).

I konfrontasjoner mellom lærer og elev, kan det ofte hende at læreren trigger eleven på en eller annen måte. Det kan være at læreren minner eleven om tidligere situasjoner eller konflikter, er i overkant streng, eller kommer med spådommer om fremtiden. Dette kan være uttalelser som: «Hvis du fortsetter slik Per, får du aldri noen jobb.» Slike spådommer og påminnelser om tidligere situasjoner kan virke veldig provoserende for en elev, og kan bidra til at situasjonen blir verre. Fokuset til en autoritativ lærer i en konfrontasjon bør ligge på hva som har skjedd akkurat nå og hva man skal gjøre videre. Hvis man til stadighet ripper opp i gamle situasjoner, kan det tyde på at man som lærer ikke har bearbeidet disse situasjonene nok (Nordahl, 2010; Overland, 2007).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for denne studiens metodologi, både hvilke metodiske avveininger og avgrensinger jeg har gjort. Jeg har i denne studien som formål å finne relevant kunnskap om hvordan lærere kan bedre sin relasjon til aggressive elever, og dette ligger til grunn for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt. Til å begynne med så vil jeg presentere de mest brukte forskningsmetodene innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, før jeg går dypere inn i kvalitativ metode som jeg har benyttet i denne studien. Videre vil det bli redegjort for kvalitative forskningsintervju, med hovedvekt på semistrukturerte intervju som er den datainnsamlingsmetoden jeg har valgt. Videre vil jeg redegjøre for analyse og tolkning av datamateriale før jeg til slutt redegjør for kvalitet og etikk i kvalitativ forskning.

Det finnes to store strategier innen samfunnsvitenskapelig forskning; kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode (Kjeldstadli, 1999; Ringdal, 2013). En tredje er forskningsmetode er historisk metode, som er noe mindre benyttet. Historisk forskningsmetode har som hensikt å analysere og rekonstruere fortiden, og tar gjerne utgangspunkt i mennesker og menneskers virksomheter (Kjeldstadli, 1999). Kvantitativ metode benyttes når man ønsker å finne tallmessige og statistiske beskrivelser av sammenhengen mellom to eller flere faktorer. Man er da avhengig av store utvalg deltakere, eller informanter, slik at man får et rikt datamateriale å analysere. Ved kvalitativ forskning ønsker man å finne en dypere forståelse av sosiale fenomener, og man benytter da små utvalg slik at man kommer tettere på informantene i studien (Ringdal, 2013; Thagaard, 2009).

En av hovedforskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ metode er hvor fleksible de er. Intervjuobjektene svarer på identiske spørsmål og svaralternativer gjennom spørreundersøkelser og surveyer i kvantitativ metode. Dette gjør at det man enklere kan sammenligne informantenes svar på tvers, og se på sammenhenger og ulikheter. Dette krever at man stiller spørsmålene på rett måte, slik at de ikke er ledende eller er mulig å feiltolke. Ved kvalitativ metode har man større fleksibilitet til å handle spontant når man har en interaksjon med informantene. Man har ofte åpne spørsmål og man varierer spørsmålsordlyden ved de ulike intervjuene, slik at det passer best mulig inn i den kommunikasjonen man har (Ringdal, 2013; Thagaard, 2009). En annen viktig forskjell er at kvalitative studier ofte er induktive, og kvantitative studier ofte er deduktive. Induktiv betyr at man først setter seg inn i informantens situasjon, og deretter oppdager begrep som kan utvikle teori. En deduktiv studie er mer

teoristyrte og man tar utgangspunkt i ulike begreper, som man måler gjennom informantenes svar (Ringdal, 2013).

Selv om man kan skille kvalitativ og kvantitativ forskning på en del områder, er det ikke sånn at man samfunnsvitenskapelig forskning er enten kvalitativ eller kvantitativ. Et sterkt skille mellom de to metodene kan være problematisk. Det kan være ulike grader av hvor mye kvalitative eller kvantitative metoder man har benyttet i forskningen sin, eller man kan rett og slett kombinere de to metodene i undersøkelsene sine. Dette kan styrke undersøkelsene man gjør, slik at man får et bredere forskningsresultat. Ved å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, kan man triangulere studien slik at man får et sikrere resultat. På 1970-tallet mente mange forskere at kvalitative metoder burde benyttes i den samfunnsvitenskapelige forskningen, siden det var menneskers handlinger som ble studert. I dag blir de to metodene sett som komplementære og valget for metode er avhengig av problemstillingen man velger. Ønsker man å finne ut hvor mange som blir mobbet i Norge, vil det fungere bedre med en kvantitativ metode. Mens ønsker man å finne ut hvordan mobbeofre føler seg, er det mer naturlig å velge en kvalitative metode (Thagaard, 2009).

Denne studiens formål er å finne kunnskap om hvordan lærere i skolen kan jobbe for å bedre relasjonen sin til elever med en aggressiv atferd. For å studere dette best mulig har valgte jeg å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Grunnen til dette er at jeg mener denne metoden passer bedre for å undersøke hva lærerne gjør for å bedre relasjonen til elever som er aggressive. Jeg ønsker å finne ut hvordan de jobber, hva de legger vekt på i arbeidet og eventuelle utfordringer de møter på. Dette mener jeg er spørsmål som bli vanskelig å standardisere og forsøke å forske på gjennom en kvantitativ forskningsmetode.

### **3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag og design**

Det som danner grunnlaget for studien og forskerens forståelse, er forskerens vitenskapsteoretiske grunnlag. For å forstå en studies oppbygging, vil det være viktig å kjenne til ulike måter å bygge opp en studie på. Det vitenskapeligteoretiske grunnlaget må også vises gjennom alle delene av studien. Både gjennom innsamling, analyse og tolking av datamaterialet, og i så måte blir det forskerens plan og skisse for arbeidet med studien. Det finnes ulike skisser, eller design, å velge mellom, og de kan kombineres slik at man benytter trekk fra flere ulike design (Postholm & Jacobsen, 2011; Ringdal, 2013). Ringdal (2013) viser til fem ulike design der det første er eksperimentell design. Ved en slik design gjør man et forsøk på en forsøksgruppe, og har en kontrollgruppe i tillegg, slik at man får testet ut ulike

hypoteser. Tverrsnittsdesign er undersøkelser som skjer i et avgrenset tidsrom, med mål om å få frem beskrivelser av nåtiden. Langsgående tidsdesign er undersøkelser som har pågått over litt tid ved at informantene har deltatt flere ganger. Et casedesign bygger på et lite antall caser som for eksempel individer eller bedrifter. Ved den siste typen design, komparativ, sammenlignes to eller flere caser med hverandre (Ringdal, 2013).

Christoffersen og Johannessen (2012) legger til grunn fire ulike forskningsdesigner som er mest aktuell for kvalitative studier: caseforskning, etnografi aksjonsforskning og fenomenologi. Caseforskning beskrives likt som hos Ringdal (2013). Etnografi handler om å studere en sosial samhandling i en kultur. Mens aksjonsforskning handler om å studere handlinger for å få til en endring. Fenomenologi som handler om å studere og utforske mennesker og deres erfaringer med et fenomen. Her er deltakerperspektivet sentralt, det informantene sier og mener skal trekkes frem og vektlegges i studien. For å kunne forstå informantenes ytringer, må man se de i den sammenhengen, eller konteksten, som de forekommer innenfor. Man kan ikke trekke utsagn ut av sammenheng, men heller sette utsagn sammen i en sammenheng. Man må fortolke hele datamaterialet med hensikt å forstå den dypere meningen til informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009). Hvordan man tolker og forstår handlinger og ytringer, knyttes til begrepet hermeneutikk. Hermeneutikken handler om betydning av å tolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på det som ligger dypt i ytringer og handlinger, ikke bare det overflatiske og innlysende. Man legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Videre baserer hermeneutikken seg på at man må studere fenomener i lys av en helhet, for slik kunne finne en dypere mening (Thagaard, 2009).

Til denne studien har jeg valgt et fenomenologisk design, da jeg mener det passer best til min problemstilling. Jeg ønsker å forske på lærernes erfaringer og tanker om fenomener knyttet til relasjonsarbeid med aggressive elever. Jeg vil også forsøke å analysere og tolke datamaterialet i lys av helheten i det, og dermed vil studien også ha en hermeneutisk tilnærming. På denne måten mener jeg at jeg best for belyst problemstillingen min, og kan sikre at resultatene blir best mulig.

### **3.2 Kvalitative forskningsintervju**

I kvalitative forskningsstudier har man to hovedmetoder for datainnsamling: observasjon og intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012; Moen & Karlsdottir, 2011; Thagaard, 2009). Observasjon handler om at forskeren observerer informantene eller situasjonene gjennom å ta i



bruk alle sansene man har. I tillegg til å høre det som blir sagt, observerer man ansiktsuttrykk og føler på stemningen. Man samler inntrykk fra den konteksten man befinner seg i. Man kan være en fullstendig observatør som sitter på sidelinjen og følger med deltakerne. Man kan være en fullstendig deltaker, som en lærer i et klasserom. Eller man kan være en deltakende observatør, hvor man deltar samtidig som man prøver å observere hva forskningsdeltakerne sier og gjør (Gjøsund & Huseby, 2007; Thagaard, 2009). Ved et kvalitativt intervju benytter man samtale mellom forskeren og deltakerne for å få muntlig informasjon, fortellinger og forståelse om et gitt tema. Man vil da kunne få fyldig og omfattende informasjon om forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser. For å svare på komplekse temaer som sosiale fenomener er, vil kvalitative intervjuer gjøre det mulig å få frem kompleksiteten og nyansene. Man kan også skreddersy spørsmålene til hver informant for å få mest ut av intervjuet, noe man ikke har mulighet til ved bruk av strukturerte spørreskjemaer. Et intervju gir også et godt grunnlag for å utvikle en studie fra deltakerperspektivet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009).

For å finne ut hva en lærer gjør og hvordan læreren jobber, kan ofte observasjon være den beste metoden for datainnsamling. Man får med egne øyne se hva læreren konkret gjør, og kan diskutere det med læreren i ettertid. Men grunnet studiens omfang og tiden jeg har til rådighet, vil observasjon være en utfordrende datainnsamlingsmetode. For det første må jeg innhente tillatelse fra læreren og elevene til å observere dem, dette kan være vanskelig da man ofte vil benytte videoopptak i observasjonen. Det kan gå mye tid før jeg finner de informantene jeg trenger til studien. For det andre vil jeg risikere å observere lærerne og elevene i lang tid før jeg får tak i hvordan relasjonsarbeidet fungerer. Jeg har derfor valgt å benytte intervju som datainnsamlingsmetode.

Et kvalitativt intervju skal til en viss grad være tilrettelagt på forhånd, men hvor nøye planlagt temaer og spørsmål er, kan variere ut fra hvilken problemstilling man har. Intervjuet kan være helt strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. Skal man ha et strukturert intervju har man på forhånd bestemt både temaer, spørsmålsordlyd og rekkefølge på spørsmålene. Dette kan ligne kvantitative spørreskjemaer, men ved kvalitative studier er spørsmålene åpne og uten svaralternativer. Ved at alle man intervjuer i en studie får de samme spørsmålene, på den samme måten og i den samme rekkefølgen, får man en viss standardisering. Dette kan gi fordeler som at man kan sammenligne svar på tvers av deltakere, og slike intervju er ofte mer konsentrerte og mindre tidkrevende (Thagaard, 2009). Ved et ustrukturert intervju har man et gitt tema på forhånd, og tenkt gjennom noen åpne spørsmål. De faktiske spørsmålene som kommer opp, og

rekkefølgen på dem, er ikke bestemt på forhånd. En slik fleksibilitet vil kunne gjøre intervjuet noe mer uformelt, slik at informantene kan bli mer komfortable. Dette kan igjen føre til at man får mer og dypere informasjon. Relasjonen mellom forsker og informant vil være mer avgjørende for svarene man får i et ustrukturert, enn i et strukturert intervju. Som forsker må man da være klar over at man kan påvirke det som informantene gir fra seg av informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009).

### ***3.2.1 Semistrukturerte intervju***

En intervjuemethode som ligger mellom strukturert og ustrukturert kalles et semistrukturert intervju, og har ofte en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen med informantene. Et slikt intervju har fordelene ved at man har temaer og en del spørsmål klar før intervjuet, slik at man får informasjon om mye av det samme fra de som deltar. I tillegg er det fleksibelt nok til at man kan endre på spørsmål eller rekkefølge underveis i intervjuet, som ved et ustrukturert intervju. Semistrukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Men for å lykkes med et slikt intervju må forskeren jobbe godt på forhånd. Man må identifisere de sentrale deltemaene som ligger i problemstillingen man har valgt, for deretter å lage spørsmål slik at informantene kan komme med utdypende svar (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009). Dette er en intervjuemethode jeg føler passer min studie og meg som forsker, og det er derfor denne typen intervju jeg har valgt å benytte. Kombinasjonen med forhåndslagde spørsmål og muligheten til å være fleksibel i intervjusituasjonen, burde gi meg et godt utgangspunkt for å få inn gode data gjennom intervjuene.

Man bør starte intervjuet med noen enkle faktaspørsmål som for eksempel hvilken utdanning og jobberfaring de har. Dette er viktig siden det er i den første fasen av samtalen at relasjonen og tillitsforholdet mellom forskeren og informantene etableres. Spørsmål om fritid og hobbyer kan også være med å bedre relasjonen og skape en god stemning i rommet. Videre kan man gå over til introduksjonsspørsmål som introduserer og setter fokuset på de temaene som intervjuet skal handle om. Her er det ønskelig at informantene skal komme med egne erfaringer og tanker om temaene. Og få informantene til å beskrive hva han eller hun legger i ulike begrep, kan være en god måte å komme inn på temaene. Deretter bør man ha noen spørsmål som er et bindeledd mellom introduksjonsspørsmål til nøkkelspørsmålene. I denne delen kan man bevege seg til informantenes personlige erfaringer rundt temaene. Nøkkelspørsmålene er hoveddelen av intervjuet og bør vies over halvparten av tiden. Hensikten her er at forskeren skal få den informasjonen som ønskes ut fra problemstillingen i studien. Kompliserte og sensitive spørsmål bør man være varsom med å stille i et slikt intervju. Hvis de ikke er nødvendige for studien, bør

de unngås helt. Ubehagelige spørsmål kan få informanten til å føle seg pinlig berørt eller anstrengt, og kan gjøre at informanten ønsker å avbryte intervjuet. Avslutningsvis i intervjuet må det være tid til avsluttende kommentarer eller å oppklare eventuelle uklarheter. Informanten må også ha mulighet til å tilføye ting som han eller hun syntes burde være med (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009).

I tillegg til hvilke spørsmål som bør stilles, må man også være nøye på hvordan man stiller spørsmålene. Man vil ha kort tid under intervjuet til å tenke på hvordan man skal stille spørsmålene, derfor er det viktig å jobbe med dette på forhånd. Noen spørsmål kan være åpne og noen spørsmål kan være veldig konkrete. Men det er viktig at man ikke stiller lukkede spørsmål, da kan man få korte svar som vil gjøre det vanskeligere i analysefasen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009).

### **3.3 Datainnsamling**

Ved alle forskningsmetoder innhenter man data, dette blir sett på som det materialet en benytter i forskningsprosessen (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010; Ringdal, 2013; Thagaard, 2009). Ved kvalitative intervju er det informasjonen som informantene kommer med som er datamaterialet. En utfordring når det gjelder denne typen datamateriale er at ulike forskere vil oppfatte, registrere og tolke det informantene sier, noe ulikt. Dette henger sammen med forskerens forhåndskunnskap, verdier, holdninger og forventninger til intervjuet. Som forsker er det viktig å være klar over ens egen subjektivitet og refleksivitet, slik at man kan ta hensyn til dette under arbeidet med studien (Thagaard, 2009).

Hvordan man dokumenterer intervjuet er også viktig med tanke på datamaterialet man får. Ved kvalitative intervju er det vanlig å enten ta lydopptak, videoopptak eller notater. Tar man notater er det vanskelig å få med seg alt som blir sagt under intervjuet, og man kan risikere å miste verdifull informasjon. Tiden rett etter intervjuet er ferdig er da meget kritisk fordi man da sitter med mange inntrykk som bør skrives ned. Gjør man et lyd- eller videoopptak slipper man å notere underveis og det blir enklere å være helt fokusert på hva informanten sier, og slik kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Ved videoopptak vil man kunne se ansiktsuttrykk og bevegelser i tillegg til å høre hva som blir sagt, og dette kan bidra til at man blir sikrere på hva informanten mener med det som blir sagt. Samtidig så kan informanten bli noe mer reservert hvis man benytter videoopptak i forhold til lydopptak (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009). Et viktig element ved bruk av opptak er den lovpålagte meldeplikten til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) dersom forskeren skal behandle

personvernopplysninger. Ved videoopptak vil informantene være gjenkjennbare og man må da søke NSD for godkjenning før man foretar intervjuene. Foretar man lydopptak kan man også måtte melde prosjektet, såfremt at man behandler personopplysninger på datamaskinbasert utstyr (NSD, 2015). Jeg har valgt å benytte lydopptak til intervjuene. Før opptaket starter kommer jeg til å prate med informantene om at vi ikke trenger å nevne navn på verken personer, skoler eller steder under intervjuet. På denne måten hindrer vi at studien kommer inn under meldeplikten til NSD, samtidig som personopplysninger ikke har noen betydning for studien.

Et utvalg er de informantene som forskeren velger å innhente informasjon fra. Ved kvantitativ forskning benytter man ofte et utvalg mennesker som skal representere et tverrsnitt av den aktuelle populasjonen. Dette kalles representative utvalg (Ringdal, 2013). Ved kvalitative studier benyttes strategiske utvalg, som betyr at man velger informanter som vil kunne ha den kunnskapen og de erfaringene som man ønsker informasjon om. På grunn av at kvalitative studier ofte er personlige og dyptgående, kan det være utfordrende å finne personer som ønsker å delta i studien. Man må da velge informanter ut fra om de er tilgjengelige og villige til å delta i studien. Dette kalles et tilgjengelighetsutvalg og er sammen med strategisk utvalg metodene jeg benyttet for å finne mine informanter (Ringdal, 2013; Thagaard, 2009). Jeg hadde en stund hatt kontakt med personer som jeg kjente innenfor skoleverket og tok kontakt for å høre om de hadde forslag til aktuelle informanter til denne studien. Det var da tre lærere som sa ja til å la seg bli intervjuet.

### **3.4 Analyse og tolkning av datamaterialet**

Vi mennesker tolker og analyserer hele tiden, også som forskere. Allerede ved første kontakt mellom forsker og informant, begynner man å tolke situasjonen og det som blir sagt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009). Det kan være utfordrende å lage et skille mellom begrepene tolkning og analyse, da de henger tett sammen med hverandre. Analysen som handler om å få oversikt over datamaterialet, men dette gjøres ofte ved at forskeren tenker over og tolker datamaterialets betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås. Men Thagaard (2009) velger allikevel å skille de to begrepene som to delprosesser i arbeidet med datamaterialet. Analysen som en fase hvor dataene organiseres slik at man får en oversikt. Og tolkningen som fasen hvor man reflekterer over datamaterialet og utvikler begreper. Det er i denne fasen at også annen teori og forskning dras inn for å se dataene i en større sammenheng (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009).

Det er mange måter å analysere datamaterialet i en kvalitativ studie, men formålet med analysen er alltid den samme: Man skal redusere informasjonsmengden som datamaterialet består av, strukturere innholdet, og til slutt fremstille innholdet på en forståelig måte. For å kunne strukturere og analysere datamaterialet, valgte jeg å transkribere intervjuene jeg hadde gjort. Transkripsjonsarbeidet er viktig både for å strukturere, og bli kjent med, datamaterialet. Alle tre intervjuene jeg gjorde er forsøkt gjengitt så ordrett som mulig, men jeg valgte å skrive alt på bokmål. Man kan også transkribere det informantene sier ordrett på deres dialekt, men jeg valgte bokmål for å gjøre det mer oversiktlig. Informantenes anonymitet er helt vesentlig for denne studien, og derfor har jeg valgt å kalle informantene for informant 1, 2 og 3.

Innenfor fenomenologiske design, som er det designet jeg valgte, er det vanlig å analysere meningsinnhold. Som forsker er man da opptatt av innholdet i datamaterialet, man leser innholdet fortolkende og forsøker å finne frem til den dypere meningen i informantenes erfaringer (Thagaard, 2009). For å strukturere transkripsjonene på en måte som passet meg best, benyttet jeg av koder og kategorisering. Man kan bruke koder og kategorier på ulike måter, men målet er å avdekke og organisere meningsinnholdet i de ulike intervjuene, og deretter sette meningsinnholdet i et system (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009). I denne studien ble det gjort slik at jeg leste gjennom de tre intervjuene flere ganger og noterte nøkkelord underveis. Dette var nøkkelord som beskrev meningsinnholdet til informantene, slik jeg tolket det. Ut ifra disse nøkkelordene satte jeg opp hovedkategorier og underkategorier i et skjema, som jeg deretter fylte med sitater og sammendrag fra informantene. Denne kategoriseringen ble slik:

- Aggresjon
  - Begrep og definisjon
  - Reaktiv aggresjon
  - Aggresjonsutvikling
- Relasjon
  - Definisjon og fenomener
  - Å investere tid
  - Grensesetting
  - Autoritativ klasseledelse

Ved en slik kategorisering klarte jeg å finne meningsinnholdet i informantenes beskrivelser og erfaringer. Meningsinnholdet vil jeg senere drøfte opp mot annen forskning og egne tanker og

erfaringer. Hensikten med drøftingen er å oppnå ny kunnskap knyttet til studiens problemstilling.

### **3.5 Kvalitet og etikk i kvalitativ forskning**

All forskning skal følge noen retningslinjer for å sikre kvalitet og etisk profesjonalitet, og jeg vil nå presentere noen elementer som er med på å sikre kvaliteten i min studie. Tradisjonelt har begrepene reliabilitet, validitet og generalisering blitt benyttet for å beskrive kvaliteten og troverdigheten til en forskningsstudie. Men dette er begreper som passer bedre til kvantitative enn til kvalitative studier, derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Ringdal, 2013; Thagaard, 2009). For at en forskningsstudie skal være troverdig, må den være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Forskeren må beskrive hvordan resultatene utvikles ved å for eksempel tydelig skille mellom hva informantene har sagt direkte, og hva forskeren selv har tolket. Dette har jeg forsøkt å gjøre tydelig i kapittelet hvor jeg presenterer funnene. Man må også være oppmerksom på om man har stilt ledende spørsmål til informantene. Har man nøytrale spørsmål øker dette troverdigheten for resultatene. Man må også tydelig redegjøre for forskningsmetodene sine, slik at andre kan se hva du som forsker har gjort for å komme frem til de resultatene som foreligger. I tillegg øker det troverdigheten hvis man knytter datamaterialet opp mot eksisterende teori (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009), og dette har jeg gjort gjennom hele kapittelet hvor jeg presenterer funnene.

I tillegg kan man foreta «member checking» ved at man presenterer datamaterialet eller analysearbeidet for informantene, slik at de kan komme med en uttalelse om de kjenner seg igjen (Thagaard, 2009). Jeg har benyttet denne metoden ved at jeg har sendt de transkriberte intervjuene ut til informantene med spørsmål om det var noe de stusset på. Jeg fikk tilbakemelding fra en av informantene og han var kun positiv. Jeg kunne også latt informantene sett analysen og tolkningen jeg presenterer i kapittel 4 før studien ble publisert, men dette valgte jeg å ikke gjøre. Grunnen er at denne delen er tolket og analysert opp mot annen forskningsteori, og dermed vil det være naturlig at informantene kanskje har andre tolkninger.

En forskningsstudies bekreftbarhet handler om hvordan man som forsker tolker resultatene sine (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011; Thagaard, 2009). Som forsker må man tydelig redegjøre for hvordan analysen av datamaterialet gir de resultatene og konklusjonene man presenterer i studien. Kan man få støtte fra andre forskningsprosjekter som viser likt resultat, er dette en styrke for studiens bekreftbarhet. Ved kvalitative intervjustudier kommer datamaterialet fra

samtaler i et samspill mellom forsker og informant. Dette vil være svært vanskelig for andre forskere å etterprøve, siden tolking og analyseprosess starter allerede ved første kontakt mellom forsker og informant, og varer til studien er ferdig. Resultatene man tolker ut av samtaleene er da direkte påvirket av forskeren og vil bli påvirket på en annen måte av en annen forsker. Transkripsjoner kan selvfølgelig analyseres av andre for å sikre kvaliteten, men også i denne prosessen vil ulike forskere tolke ulikt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2009).

Overførbarhet handler om tolkninger og resultater fra en undersøkelse, kan gjelde i andre sammenhenger (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009). En målsetning for en kvalitativ forskningsstudie er at tolkningene skal være relevante utover det aktuelle prosjektet, slik at forskningen ikke kun gjøres for å innhente data. Som forsker skal man kunne argumentere for at studien er relevant og har en betydning. Overførbarhet handler i tillegg om at resultatene som presenteres vil kunne gjenkjennes av lesere med innsikt i de temaene som studien tar for seg (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009).

Som forsker er man nødt til å følge etiske retningslinjer og prinsipper både i forhold til å beskytte de menneskene som involveres direkte i forskningen, men også grupper eller institusjoner som kan rammes av forskningen (Johannessen et al., 2010; Ringdal, 2013; Thagaard, 2009). Etiske retningslinjer innen forskning handler om de verdiene og normene som forskermiljøet ønsker å ha, for å sikre både kvaliteten og hensynet til mennesker. Ved kvalitativ forskning, og spesielt ved intervjuer, kommer man tett på informantene og forskeren må da utvise særlig aktsomhet slik at informantene ikke utsettes for skade eller belastning. Et prinsipp man følger for å sikre dette, er informert samtykke. Informantene skal være godt informert om studiens hensikt, eventuelle konsekvenser for deltakelse og hvor lenge datamaterialet skal lagres. Med denne informasjonen skal de selv ha kontroll på hva som skjer med informasjonen de gir ut. En utfordring med dette for forskeren er at en kvalitativ forskningsstudie stadig er i endring, slik at informasjonen som gis informantene kan være upresis eller uriktig en stund etter intervjuene foretas. Forskeren må da vurdere om endringene er så store, at informantene må kontaktes og informeres på nytt (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009).

Et annet prinsipp er at all informasjon informantene deler med forskeren, skal være konfidensielt. Som forsker må man hindre at bruk eller formidling av informasjonen kan være til skade for informantene eller andre. Datamaterialet skal anonymiseres helt, slik at ingen som leser studien skal kunne gjenkjenne noen av deltakerne. Her må forskeren finne en balansegang mellom å anonymisere informantene nok, og beskrive dem nok til at resultatene blir troverdige og bekreftbare (Thagaard, 2009). En forsker som utfører kvalitativ forskning må også vurdere

konsekvensene det kan ha for informantene å delta i studien. Forskeren skal respektere informantene og informasjonen de gir, og vurdere hva som kan være til skade for dem. Som forsker har man et særlig ansvar for både informantene, institusjoner og utsatte grupper. Noen utsatte grupper vil ikke kunne klare å beskytte egne interesser og ansvaret til forskeren blir da enda større i forskningsarbeid med disse gruppene. Forskingen skal heller ikke kunne gi grobunn for generalisering eller stigmatisering (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009).



## 4.0 Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere, tolke og drøfte funnene i studien for å forsøke å finne ny kunnskap om hvordan man som lærer kan jobbe for å bedre relasjonen til aggressive elever. Jeg har analysert datamaterialet fra de tre intervjuene, og disse vil jeg presentere i dette kapittelet. Hovedtendenser, ytterligheter, likheter og ulikheter i datamaterialet vil bli presentert og drøftet, og deretter sett opp mot forskningsteorien som ble presentert i teorikapittelet. Det vil være et hovedfokus på informantenes stemme, da det er de som studien bygger på. For å gjøre dette tydeligere kommer det en del sitater fra informantene, slik at det ordrett vises hva informantene har sagt. Disse sitatene har jeg valgt å sette i kursiv slik at de skiller seg ut fra resten av dette kapittelet. Informantene har jeg valgt å kalle informant 1,2 og 3 både for å anonymisere og tydeliggjøre. Kapittelet er delt inn i de samme hoved- og underkategoriene som jeg benyttet i analysen av intervjuene: Aggresjon, med underkategoriene begrep og definisjon, reaktiv aggresjon og aggresjonsutvikling. Og relasjon, med underkategoriene definisjon og fenomener, å investere tid, grensesetting og autoritativ klasseledelse.

### 4.1 Aggresjon

#### *4.1.1 Begrep og definisjon*

Skal man finne ut hva man som lærer kan gjøre for å bedre relasjonen til aggressive elever, trenger man kunnskap om aggresjon. Derfor vil jeg i denne delen av kapittelet ha fokus på definisjoner på aggresjon, før jeg går inn på reaktiv aggresjon og videre til aggresjonsutvikling.

Under intervjudelen som omhandlet aggresjon ønsket jeg først å finne ut av hva deltakerne la i begrepet atferdsvansker, slik at jeg kunne ta utgangspunkt i deres definisjon under analysen av intervjuene. Selv om jeg benytter begrepet atferdsvansker, er jeg klar over at det er svært mange andre begreper som brukes når man skriver eller snakker om barn og unge med en utfordrende atferd (Nordahl et al., 2005). Derfor forsøkte jeg å plukke opp hvilke begrep informantene mine brukte, før jeg kom til dette spørsmålet. Jeg hadde også listet opp begrepene sosio-emosjonelle vansker og problematferd på intervjuguiden min, slik at jeg kunne nevne flere av begrepene hvis informantene ikke hadde nevnt noen begrep først. Ved to av intervjuene nevnte jeg flere av begrepene, mens ved det siste intervjuet så plukket jeg opp at informanten benyttet begrepet psyko-sosiale vansker og brukte dermed dette. Jeg synes ikke det viktigste er ikke hvilket begrep man benytter, men hva du faktisk legger i begrepet. Derfor passet det bra å starte aggresjonsdelen med at informantene fikk definere hva de la i det jeg har valgt å kalle

atferdsvansker. Når jeg begynte å analysere denne delen, valgte jeg å skille på hva informantene pekte på at elever med atferdsvansker faktisk gjør, og hva informantene mener ligger bak atferden. Her er to sitater som gjenspeiler tendensene i datamaterialet når det kommer til atferden elevene utøver:

Informant 1: *De blir sinte og krangler med medelever, og havne i slåsskamp. Og at de er verbalt utagerende, slenger mye dritt til læreren, stygg språkbruk og sånt.*

Informant 3: *Elevene kan storme ut, kaste ting eller smelle med dører for eksempel.*

Her pekes det på flere typer aggresjon: Verbal aggresjon gjennom stygg språkbruk og drittstenging. Fysisk aggresjon gjennom å kaste ting og smelle med dører, og fysisk aggresjon som utvikler seg til vold gjennom slåsskamper med medelever. Dette er typer atferd som bryter med forventningene og normene vi har både i samfunnet generelt og skolen spesielt, og er beskrivelser som passer godt også med hvordan forskningsteorien beskriver atferdsvansker (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Når det kommer til hva man legger i begrepet aggresjon så var ikke dette noe jeg spurte om spesielt, men gjennom at vi pratet om aggresjon kommer det frem hva informantene legger i aggresjonsbegrepet. To av informantene beskriver aggresjon som at man verbalt eller fysisk skader mennesker eller gjenstander. Dette er en definisjon som er stemmer godt overens med de vanligste definisjonene fra forskningsteorien (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Roland, 1993). At informant 1 og 3 har en slik definisjon på aggresjon, mener jeg er positivt. Dette kan bety at informantene har god teoretisk kunnskap om aggresjon, noe som blir påpekt som viktig å ha i arbeidet med aggressive elever (Berkowitz, 1993). Samtidig kan jeg ikke på grunnlag av denne studien være helt sikker på om kunnskapen til informantene er teoriforankret, eller om den er erfaringsbasert. Det som gjør at jeg tror informantene har en teoriforankret kunnskap, er at de i tillegg trekker frem intensjonsdimensjonen, ved at de viser til logiske grunner for at elevene er aggressive. Informant 1 sier blant annet dette:

Informant 1: *De vil gjerne bestemme og styre litt selv, de kan være fysisk utagerende sånn at de slår eller sloss eller kaster ting på deg eller sånn når de blir presset.*

Lignende uttalelser har også informant 3. Selv om den aggressive handlingen kan forstås, er det enighet om at det ikke er en atferd som kan godtas. Dette stemmer godt med teorien som definerer en aggressiv handling som en bevisst handling ment for å skade mennesker, dyr eller gjenstander fysisk eller psykisk (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Roland, 1993). Intensjonen er vesentlig i definisjonen fra teorien og intensjonen om å skade finner man også igjen i datamaterialet som eksemplet over viser. De blir presset og ønsker seg ut av situasjonen, og

løser ofte dette med en eller annen form for aggressiv handling. Selv om hovedintensjonen kanskje er å komme ut av situasjonen, blir intensjonen om å fysisk eller psykisk skade andre et delmål for å oppnå målet om å komme unna. Når man kommer til informant 2 sin definisjon av aggresjon, skiller den seg ut fra de andre informantene og delvis også forskningsteorien:

*Informant 2: Vi har ikke så fryktelig mange med den type atferd, egentlig. Det tror jeg liksom jeg kan telle på en hånd, hvor mange som har hatt det. Men jeg tenker at det kan være ungdom som kanskje har hatt den type atferd hjemme, men som ikke har vist det her.*

Ser man dette sitatet opp mot andre uttalelser som informant 2 kommer med, tolker jeg det slik at informant 2 har en litt annen definisjon og et annet syn på aggresjon, enn de to andre. Også informant 2 beskriver det jeg velger å beskrive som aggressive handlinger hvor intensjonsdimensjonen er sentral:

*Informant 2: Det kan bli både litt smelling i bordet og slamring med dører og sånt, på en måte at de vil ut av situasjonen da. Så det kan det jo være, det er vel kanskje den mest typiske.*

På den ene siden kan man se slike handlinger som aggressive på grunn av at eleven fysisk slår i bordet og smeller med dører for å «løse» situasjonen. Man kan si at intensjonen kan være å skremme, derfor å psykisk skade, de andre personene i situasjonen. På en annen side kan man se på slike handlinger som mer frustrasjonshandlinger enn aggressive handlinger. Man kan si at når man slår i bordet eller smeller med døra er det for å «blåse ut» litt frustrasjon, ikke for å verken skremme eller skade noen eller noe. Både Aronson (2008) og Berkowitz (1993) peker på at alle blir frustrerte fra tid til annen, og da er det metoden man benytter for å redusere frustrasjonen som avgjør om vi handler aggressivt eller ikke. Når man lar frustrasjonen gå utover et bord eller en dør, mener jeg med grunnlag i forskningsteori, at det regnes som en aggressiv handling. Det betyr ikke nødvendigvis at informant 2 tar feil, eller ikke forstår hva aggresjon er. Det handler bare om hva man selv legger i et begrep. Ens egne holdninger og tanker om hva som er normal eller unormal atferd, er med på å avgjøre hvordan man definerer ulike begrep. Vi mennesker er forskjellige, også lærere med ganske lik utdanning og arbeidserfaring kan være svært ulike, og derfor definere slike begrep ulikt (Isdal et al., 2003). Det vil allikevel kunne være problematisk hvis noen i et arbeidskollektiv har ulike definisjoner på aggresjon. For det første vil det kunne gjøre at de voksne har veldig ulike grenser på hva de godtar og ikke godtar av aggressiv atferd. For det andre kan dette gjøre de aggressive elevene enda mer aggressive, fordi de ikke forstår hvor grensen går, og på den måten ikke blir trygge (Berkowitz, 1993; Nordahl, 2010).

### **4.1.2 Reaktiv aggresjon**

Det er anerkjent av både Dodge (1991) og Vitaro og Brendgen (2005) og flere innenfor forskningsmiljøet å skille mellom ulike former for aggresjon. I denne studien har jeg valgt å benytte begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, en inndeling av aggresjonsbegrepet basert på de prosessene som foregår før den aggressive handlingen (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). I arbeid med barn og unge som viser aggresjonsproblematikk pekes det på viktigheten av at de voksne har kunnskap og kompetanse om aggresjon (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993). Jeg var nysgjerrig på om reaktiv og proaktiv aggresjon var kjente begreper for informantene, og hvilken kunnskap de eventuelt hadde om de ulike typene. Jeg spurte informantene om de kjente til de to begrepene, og hva de eventuelt la i dem. Jeg hadde på forhånd forberedt meg på at informantene muligens ikke kjente til begrepene, og derfor hadde jeg notert en kort forklaring på begrepene i intervjuguiden, som jeg kunne presentere informantene. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det slik er to-delt. For det første ønsket jeg å se om informantene kjente igjen de ulike formene for aggresjon, selv om de ikke kjente begrepene. For det andre er hovedfokuset i denne studien på elever som viser reaktiv aggresjon, mer enn proaktiv aggresjon, og det er derfor greit å være sikker på at informantene også har en oppfatning av hva reaktiv aggresjon er.

Resultatene fra datamaterialet viser at ingen av informantene hadde veldig mye kunnskap om begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon. To av informantene svarer at de ikke kjenner til begrepene, mens en av informantene sier:

*Informant 3: Altså, reaktiv, ja, reaktiv er i forkant og proaktiv er i etterkant, eller er det omvendt?*

Her mistenker jeg informanten i å blande sammen reaktiv og proaktiv aggresjon med reaktiv og proaktiv klasseledelse (Nordahl et al., 2005). Dette er relativt like begreper som det er forståelig nok at man kan blande sammen, spesielt under en slik intervjusituasjon. Når jeg ga en kort beskrivelse på aggresjonsbegrepene, kjente informanten igjen aggresjonstypen og bekreftet at han visste om elever han kunne putte inn under begge kategoriene. Også de to andre informantene bekreftet det samme etter beskrivelsen jeg presenterte. På den ene siden kan man se på informantenes manglende kjennskap til begrepene som en svakhet for studien. Man risikerer at man datamaterialet blir mangelfullt eller ukorrekt, noe som kunne vært unngått hvis jeg som forsker hadde sørget for at utvalget av informanter hadde god kunnskap om reaktiv og proaktiv aggresjon. Men på den andre siden ved å beskrive min tolkning av begrepene, som var

utarbeidet gjennom forskningsbasert litteratur, oppdaget jeg at alle informantene kjente igjen aggresjonstypene. Dette kom tydelig frem under resten av datamaterialet og kan eksemplifiseres ved følgende sitater:

Informant 1: *Det er ofte ting som andre også kan la seg provosere av, men de har lært seg noen strategier for, litt bedre strategier enn å eksplodere da sånn som for eksempel å si at «du må stille deg bakerst i køa» eller «jeg stod foran deg».*

Her beskriver informanten en atferd som i forskningen beskrives som reaktiv aggressiv atferd. Noe skjer som gjør at man blir frustrert eller sint, og aggresjonen får utløp gjennom en negativ handling (Aronson, 2008; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Det er uttalelser som dette, og den generelle inntrykket jeg fikk under analysen, som gjør at jeg er ganske sikker på at informantene kjente igjen aggresjonstypene. Senere i studien vil jeg drøfte informantenes relasjon til reaktivt aggressive elever.

#### **4.1.3 Aggresjonsutvikling**

Innenfor definisjonen på reaktiv aggressiv atferd ligger det at man møter provokasjoner som gjør at man utøver negative handlinger som et utløp for frustrasjonen og sinne man opplever (Aronson, 2008; Dodge, 1991). Også frustrasjon-sinne teorien peker på at man ved reaktiv aggresjon først blir frustrert, før man utøver aggresjonen som en respons på den følelsen (Vitaro & Brendgen, 2005). Det som gjør oss provosert eller frustrert kalles triggere, og det er mye som kan trigge elever som viser reaktiv aggresjon. Derfor vil det være viktig med kunnskap om aggresjonsutvikling og triggere for å kunne bedre ens relasjon til reaktivt aggressive elever. Forskningsteorien legger vekt på at disse elevene ofte har manglende sosiale ferdigheter og derfor ofte misforstår situasjonene rundt seg. Dette kombinert med lav selvkontroll og impuls kontroll gjør at disse elevene oftere kommer i negative situasjoner enn andre (Aronson, 2008; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Og når en situasjon begynner å bli negativ, kan den utvikle seg raskt ved ytterlige triggere. Normalt vil aggresjonen utvikle seg gjennom fem nivåer, slik aggresjonstrappa til Sells (i Overland, 2007, s. 182) viser. For meg var det derfor viktig å finne ut hva informantene opplever som triggere for elever som viser reaktiv aggressiv atferd, og hvordan de merker at en konfliktsituasjon utvikler seg. Her er to sitater som viser noe av det som gikk igjen hos informantene, med tanke på hva som ofte trigger denne type elever:

Informant 1: *Det kan være ofte misforståelser fordi de ikke skjønner hva du mener, eller misforstår det du sier. Eller er litt for rask til å gi en konsekvens for eksempel, fordi de føler at de ikke har fått en advarsel med en mulighet om å ta seg inn igjen.*

Informant 2: *Men det kan også være å bli avslørt på ting man ikke klarer, de bruker mye energi på å skjule hva man ikke kan. Og hvis de blir litt utfordret og gjerne da i gruppe, at andre er vitne til dette her, det kan jo trigge.*

Som forskningsteorien setter også informant 1 fokus på at misforståelser ofte kan trigge elevene. De kan misforstå det man mener i en situasjon og de kan feiltolke det du sier. Disse opplevelsene til informantene samsvarer også med uttalelser fra de andre informantene. Misforståelser virker å være en vesentlig trigger for elever med en reaktiv aggressiv atferd. Men informant 1 peker også på en annen trigger i sitatet over, nemlig hvis læreren gir en konsekvens før eleven føler han eller hun har fått muligheten til å ta seg inn igjen. Informant 3 har en lignende oppfatning, og påpeker at hvis eleven føler seg urettferdig behandlet, vil det ofte trigge eleven til å utagere på en eller annen måte. Også Nordahl (2010) og Kristiansen (2014) peker på at det er utfordrende for barn og unge når de føler seg urettferdig behandlet. Å føle at man blir behandlet rettferdig er en viktig del av å bli anerkjent, og derfor er det naturlig at de får en reaksjon når rettferdighetsfølelsen ikke tilfredsstilles (Kristiansen, 2014). Samtidig slår det meste av teorien fast at man skal behandle elevene ulikt, for å kunne tilpasse og tilrettelegge for hver enkelt elev, som er en sentral del av læreryrket (Imsen, 2005; Kunnskapsdepartementet, 1998; Nordahl et al., 2005). Dette er triggere jeg mener handler om både individ og system. At eleven ofte misforstår sosiale situasjoner, kan ofte handle om individet. Mens at læreren gir konsekvenser for raskt, som oftest vil regnes som en systemfaktor. Alle informantene pekte på både individ- og systemtriggere, som viser at de ikke legger all «skyld» på elevene som har utfordringer med aggresjon.

Andre triggere som gikk igjen i datamaterialet, gikk ut på hvordan man opptrer som lærer, noe disse sitatene viser:

Informant 1: *Og så kan jeg, på en måte, være ironisk og prøve å være litt morsom ved å gjøre narr av han. Og på en måte på den elevens bekostning, selv om det kanskje er ment som en morsomhet da, men som eleven ikke synes er morsom i det hele tatt.*

Informant 3: *Ja, det er sikkert mye som kan trigge det som lærer. Men ja, alt som går på væremåten din kan trigge det.*

Væremåten din som lærer, kan bety veldig mye for hvor god relasjon du får du elevene (Imsen, 2005; Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Også informantene trekker frem væremåte som en mulig trigger. Det å benytte ironi og forsøke å være morsom på en elevs vegne, er noe man helst bør unngå. Det er lett å tro at man har en så god relasjon at man kan «gjøre narr», uten at det skader

relasjonen. Men der er veldig lett å trå feil, og da kan man raskt ødelegge en relasjon (Nordahl, 2010; Overland, 2007; Pianta, 1999). Samtidig så er humor en god måte å både skape en bedre relasjon, og «avvæpne» en situasjon som er i ferd med å utvikle seg. Det handler bare om måten man bruker humor på. Det fungerer ofte bedre å bruke humor som ingen tar seg nær av, eller å være selvironisk (Overland, 2007; Pianta, 1999). Sitatene over viser at informantene er bevisst på seg selv og sin rolle, med tanke på at de kan trigge elevene som har en aggressiv atferd. Når man da ser på aggresjonstrappa som Sells (i Overland, 2007, s. 182) presenterer, er det viktig at læreren er bevisst og reflekter over egne handlinger, slik at man kan unngå handlinger som trigger elevene. Slik jeg tolker datamaterialet virker det som om alle informantene er reflekterende over sin egen rolle og hvordan de opptrer sammen med elevene. Flere ganger blir det påpekt «feller» eller lignende som lærere kan gå i. noe som jeg mener viser at de har reflektert over problemstillingen.

Videre var jeg nysgjerrig på hvordan informantene opplevde at aggresjonen og situasjonene utviklet seg. Jeg spurte derfor om hva de legger merke til når en konfliktsituasjon er i ferd med å oppstå, og om hvordan aggresjonen utvikler seg hos reaktivt aggressive elever i forhold til andre elever. Datamaterialet viste her flere klare tendenser: For det første beskrev alle informantene at de ofte klarer å plukke opp noen signaler som tyder på situasjonen er i ferd med å eskalere til en konflikt. Signalene som informantene beskrev var blant annet at elevene hisser seg opp i stemmen, begynner å rope, blir veldig stille, får spesielle ansiktsuttrykk eller en aggressiv væremåte. I tillegg viste datamaterialet at informantene merket forskjell på aggresjonsutviklinga hos reaktivt aggressive elever og andre elever. Dette eksemplifiseres ved blant annet disse sitatene:

*Informant 1: Noen ganger så, men da er det ofte de reaktive elevene, der aggresjonen plutselig bare kommer da, som kan komme litt ut av det blå.*

*Informant 2: Det kan jo være typ eksplosjonsartet liksom, og man syntes ikke at man så noe særlig og man tenkte at dette her var jo ganske greit til det ikke var greit lenger. Så det er ikke alltid det er slike tydelige signaler egentlig.*

Dette er to eksempler på at aggresjonsutviklingen ikke følger Sells (i Overland, 2007, s. 182) sin aggresjonstrapp. Av og til kan aggresjonen trappes opp brått og plutselig, og spesielt for elever med en reaktiv aggressiv atferd (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Det virker på meg som informantene kjenner til og har opplevd dette. Ingen av informantene nevnte aggresjonstrappa spesielt, men ved at de beskrev ulike signaler på aggresjonsutvikling, virker det som om de

kjenner til prinsippet for aggresjonsutvikling allikevel. Men jeg tolker det slik at det meste av denne kunnskapen er erfaringsbasert, noe som kan gjøre at de har en individuell forståelse som ikke nødvendigvis er lik for de de jobber sammen med. Dette kan gjøre negative utslag for elevene som ofte viser aggressivitet. Samtidig så virker det som de vektlegger personlig kjennskap til de elevene sine, at hvor godt de merker signalene handler om hvor godt de kjenner elevene. Dette vil kunne være positivt for hvordan de håndterer elevenes aggresjonsutvikling.

## **4.2 Relasjoner**

### ***4.2.1 Definisjon og fenomener***

Det andre hovedelementet innenfor studiens problemstilling er relasjoner. For å vite hvordan man som lærer kan bedre relasjonen til aggressive elever, må man først å fremst ha kunnskap om relasjoner, dette er derfor hovedtemaet under denne delen av kapitlet. Gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig for elevens faglige og sosiale utvikling, dette underbygges av ulik forskning gjort over mange år (Hattie, 2013; Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Relasjon er også et viktig instrument for å både forebygge og endre uønsket atferd i skolen, som for eksempel reaktiv aggresjon (Aronson, 2008; Dodge, 1991; Pianta, 1999). Jeg var derfor nysgjerrig på hva informantene mente om lærer-elev relasjoner, så dette var et av mine første spørsmål. Jeg ønsket å vite noe om hva de tenkte om lærer-elev relasjonen generelt, og ikke kun når det gjelder elever med aggressiv atferd. Derfor var fokuset på elever generelt i starten av intervjuet, før vi senere fokuserte mer på elevene som er i målgruppa for studien min. På denne måten kan jeg også forsøke å se om informantene har et annet syn på relasjoner når det gjelder aggressive elever, enn andre elever. Når jeg analyserte de svarene de ga på spørsmålet om relasjoner generelt, og resten av intervjuet, var det helt tydelig at alle informantene mente relasjon og relasjonsbygging var svært viktig for sitt arbeid som lærere. Disse tendensene i resultatet vises i følgende sitat fra en av informantene:

Informant 1: *«Jeg tenker at det er kjempeviktig og ha en god relasjon til elevene, så jeg tror du er nesten helt avhengig av å bygge gode relasjoner til elevene dine hvis du skal fungere godt som lærer da.»*

Her er informant 1 nesten like tydelig som Nordahl (2010) i sin beskrivelse av viktigheten av en god lærer-elev relasjon. Nordahl (2010) skriver at å ha gode relasjoner til elevene er avgjørende for at læreren skal lykkes i sin yrkesutøvelse. Gjennom datamaterialet kom det også frem at informantene hadde erfaring med at gode lærer-elev relasjoner gjorde at skolehverdagen ble enklere for både læreren og eleven. Informant 2 uttalte at det ble lettere å takle de ulike



utfordringene de sammen møtte på, hvis de hadde en god relasjon. Informanten merket en stor forskjell på akkurat dette når relasjonen ble bedre. Dette stemmer også godt med det Aronson (2008) og Pianta (1999) sier om hvor viktig og betydningsfull en god og trygg relasjon mellom lærer og elev er.

Relasjon er et komplekst fenomen som igjen inneholder flere ulike komplekse fenomener. Jeg har tidligere gått dypere inn på fenomenene anerkjennelse, respekt, tillit og verdsettelse som alle er viktige deler av en positiv relasjon (Kristiansen, 2014; Nordahl, 2010; Pianta, 1999). På bakgrunn av dette ønsket jeg å finne ut hva informantene la i begrepet en god relasjon. Jeg var interessert i å finne ut hvilke fenomener og forklaringer de brukte på gode relasjoner. Jeg stilte også et spørsmål om hva de mente var viktig for å bygge gode relasjoner. Dette var et spørsmål jeg la til for å kunne få informasjon om hvordan de jobbet med relasjoner i skolen. Informantene benyttet mange av de samme fenomenene som jeg har presentert i teoridelen for å beskrive innholdet i en god relasjon. Hos alle informantene var fenomenet respekt viktig, dette summeres godt opp fra informant 1 sin følgende uttalelse:

Informant 1: *«Men kanskje aller mest det med respekten, at det er en gjensidig respekt for, for den man er da. På godt og vondt.»*

Her setter informant 1 fokus på noe av det viktigste med respekt, nemlig at det er en gjensidig respekt for dem man faktisk er. Som både Kristiansen (2014) og Nordahl (2010) påpeker, handler respekt om at man respekterer hverandre for den man er. Man kan ikke kreve respekt, da kommer man over på frykt. Også informant 3 trekker frem fenomenet respekt på spørsmål om hva informanten legger i en positiv relasjon:

Informant 3: *«Jeg legger vel det ovenfor elever at, ja respekt, ovenfor andre.»*

Informant 3 setter her respektbegrepet inn i en lærer-elev kontekst. Selv om jeg spurte om hva de legger i relasjon generelt, snakket alle informantene om lærer-elev relasjonen. Dette kan kanskje forklares ved at alle tre er lærere, og at de i tillegg fått informasjon om hva intervjuet kom til å handle om, samt problemstillingen jeg hadde valgt. Lærer-elev relasjonen kan beskrives som en offisiell relasjon, som er annerledes enn en personlig relasjon som relasjonen mellom to venner (Kristiansen, 2014). Dette kan gjøre analysen av informantenes svar utfordrende, siden man ikke nødvendigvis er sikker på i hvilken kontekst de ser på fenomenet relasjon. Derfor må man se hele intervjuet med hver enkelt informant som en helhet, og forsøke å trekke ut det som informanten mener er viktig og ikke glemme konteksten ytringene ble sagt

i (Thagaard, 2009). Derfor mener jeg man kan sammenligne ytringene noe, siden jeg tolker det slik at alle informantene prater om relasjon i en lærer-elev kontekst.

Et annet fenomen som jeg satte fokus på under teoridelen er tillit, et fenomen som beskrives i forskningen som noe vi får, ikke noe vi kan kreve. Skal en elev få tillit til læreren, er dette avhengig av hvordan læreren fremstår og handler. Eleven må føle at man kan gå til læreren for å prate, at læreren lytter og bryr seg, at læreren overholder avtaler og at læreren opptrer forutsigbart og troverdig (Kristiansen, 2014; Nordahl, 2010). Informant 2 var den eneste som nevnte begrepet tillit i intervjuet. På spørsmålet om hva informanten legger i en god relasjon var svaret:

*Informant 2: «Det er jo mye tillit tenker jeg da. At man har, oppnår tillit. At ungdommene tør å komme, uansett hva det skulle være og at de vet at reaksjonen kanskje kan være annerledes enn det de kanskje forventer da. Av og til. Så tillit er vel liksom det som står i hovedfokuset når du sier det.»*

Informanten peker på det at relasjon handler om at man oppnår en slik tillit hos elevene, at de tør å komme til læreren hvis det er noe. Dette stemmer godt med både Kristiansens (2014) og Nordahls (2010) syn på tillit. Litt overraskende er det kanskje at de to andre informantene ikke nevnte ordet tillit i intervjuet. Grunnen til dette kan handle om mange ting, de kan for eksempel ha glemt å nevne det ved at jeg har stilt neste spørsmål for raskt eller det kan hende de ikke mener tillit er en viktig del av en god relasjon. Når man går dypere inn i intervjuene får man avkrefte den siste påstanden ganske raskt. Både informant 1 og 3 trekker frem mange punkter og fenomener de mener er viktige for en god relasjon, som kommer inn under tillitsfenomenet. For eksempel det å lytte til elevene, ta dem på alvor, holde avtaler og generelt være positivt innstilt i møte med dem. Det er derfor et klart hovedtrekk i datamaterialet at informantene mener tillit er en viktig del av en god relasjon, det viser også disse sitatene:

*Informant 1: «At man tar elevene på alvor da uansett hvor bagatellmessig du tenker at de problemene de kommer med er da egentlig. For når du er 15 år og kjæresten har slått opp så tenker du at, ja, ja sånn er det når du er 15, men for jenta eller gutten kan det være katastrofe liksom, så det er noe med å anerkjenne de utfordringene de har da».*

*Informant 3: «At du på en måte kommer litt inn på elevene, at du får litt kontakt med dem hele veien. Nå bruker jeg ordene du bruker da men, bygger en god relasjon da på en måte.»*

Også anerkjennelse kommer inn under sitatene over, ved at elevene skal føle seg viktig, verdsatt og sett. Datamaterialet levner ingen tvil om at anerkjennelse er viktig for informantene. Anerkjennelsen som beskrives i sitatene over er en type anerkjennelse som Kristiansen (2014) kaller ubetinget anerkjennelse, som man skal få rett og slett for å være menneske. Som mennesker skal elevene respekteres og verdsettes for dem de er. Men Kristiansen (2014) peker også på betinget anerkjennelse som en viktig del for å skape gode relasjoner til elevene. Betinget anerkjennelse baserer seg på prestasjoner og atferd, og er spesielt viktig for elever som har atferdsvansker i skolen (Aronson, 2008; Kristiansen, 2014). Resultatene viser at informantene prioriterer betinget anerkjennelse. De legger opp til at elevene skal oppleve mestring, for så å være bevisst på å gi skryt når det er fortjent. Informant 1 sier det på denne måten:

Informant 1: *«At man har den kommunikasjonen og er bevisst på å gi positive tilbakemeldinger, uten at det blir for mye da. Viktig at eleven faktisk tar det til seg. Så det prøver jeg å være bevisst på.»*

Dette sitatet synes jeg viser at informanten har reflektert over betinget anerkjennelse. Informanten sier at det er viktig at eleven tar til seg de positive tilbakemeldingene, og forsøker å ikke gi for mye skryt. Også Kristiansen (2014) peker på viktigheten av å ikke anerkjenne alt av elevenes positive handlinger, da kan anerkjennelsen fort bli meningsløs og betydningsløs for eleven. Man må vurdere dette underveis som lærer, og kjenner man eleven godt, er det lettere å vurdere dette på en god måte (Kristiansen, 2014).

#### **4.2.2 Å investere tid**

Mitt neste spørsmål gikk på relasjonsbygging. I analysen valgte jeg her å fokusere på hvordan informantene så på tidsdimensjonen når de jobbet for å bedre relasjonen til elevene sine. Jeg stilte også noen spørsmål på hva som er spesielt viktig når man bygger relasjoner, og hvilke utfordringer man kan møte på. Informantene presenterte mange ulike metoder og måter å jobbe på, for å skape gode relasjoner til elevene. Resultatene viser at flere ting ble tungt vektlagt hos alle informantene. Hovedtrekkene er at man må bruke tid på elevene og vise ekte interesse for dem. I tillegg lot informantene elevene vise hva de er gode på, både for at elevene selv skal oppleve mestring, men også for at medelevene skal se at disse elevene er gode på noe. Det ble lagt vekt på at man måtte benytte alternative tilnæringsmetoder for å få til dette, det ble eksemplifisert ved at man drar ut i skog og mark eller på et verksted for å bygge noe. Disse sitatene er beskrivende for hovedfunnene:

Informant 3: «Bruke god tid på hver elev tror jeg er viktig. Gjøre litt andre ting enn bare skole-ting, det kan være viktig for å bygge opp en god relasjon. Alt fra turer til å spille kort eller drive med helt andre ting, drive med ting som de er interessert i.»

Informant 2: «Noen av de ungdommene her har ikke hatt de store mestringsfølelser med skolegangen opp gjennom, men de kan jo være superflinke i andre ting og ha kompetanse på helt andre felt enn dette som er helt tradisjonelt skolsk.»

Dette er elementer som stemmer godt med Pianta (1999) sin teori om investeringstid. Hovedpoenget for denne teorien er at man setter av tid sammen med eleven, for å gjøre aktiviteter ut fra elevens premisser og interesser. Ved å bruke noen minutter, noen ganger i uken med en elev, kan man få investert nok i relasjonen til at man enklere kan løse utfordringene som kommer senere. Selv om resultatene samsvarer en del med investeringstid-teorien, tolker jeg det slik at informantene ikke brukte så mye tid sammen med elevene en og en som teorien beskriver. Ofte hadde man en gruppe eller hele klassen med når man gjorde lystbetonte og meningsfulle aktiviteter, som ikke handlet direkte om fag. Samtidig ble det pekt på at når man var en og en med elevene, var det samtale som stod i fokus. Å ha samtaler er også en metode som er viktig når man skal bygge relasjoner (Nordahl, 2010; Overland, 2007; Pianta, 1999).

Ut fra Piantas (1999) teori vil man ikke få investert i relasjonen på samme måte når man jobber med små grupper, som om man hadde vært sammen med elevene en og en. Grunnen til at det ofte blir gjort slik av lærere ute i skolen, tror jeg kan skyldes mangel på tid og ressurser. Dette peker også to av informantene på som en utfordring for relasjonsbygginga. Er man alene med en klasse, vil det være nærmest umulig å forlate klassen et kvarter flere ganger i uken, for å bruke tid på en enkelt elev. Dette kan også være vanskelig å få til jevnlig selv om man er flere voksne inne i klassen, med tanke på alt annet som skjer i løpet av en skoledag. Men jeg tenker at man bør etterstrebe å få investert tid med de enkeltelevne man sliter med å få en god relasjon til gjennom den ordinære skolehverdagen. Klarer man noen uker å bruke ekstra tid, en til en, med disse elevene, så tror jeg man kan spare seg såpass mange utfordringer resten av skoleåret, at man vil synes investeringen var vel verdt det. Resultatene fra informantene viser også at de deler dette synet, selv om de peker på at det er vanskelig å få til i en hektisk hverdag.

### **4.2.3 Grensesetting**

Grensesetting er en helt sentral del av å være lærer i skolen, og handler om å kunne ha kontroll i klassen slik at man lager rammer som er trygge for elevene (Imsen, 2005; Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Grensesetting er også en sentral del av denne studiens problemstilling, da

grensesetting vil være en naturlig del i en lærers relasjon med en aggressiv elev. Mitt neste spørsmål til informantene var derfor hva de la i begrepet god grensesetting. Med dette spørsmålet ønsket jeg å finne ut hva informantene mener inngår i grensesetting og hva de legger vekt på av elementer for at grensesettingen skal være god. Gjennom analysearbeidet gjorde jeg flere funn fra de ulike informantene som stemte overens med hverandre. Hovedpunktene som gikk igjen var at man må være konsekvent og tydelig, elevene må vite hva konsekvensen er før handlingen gjøres og man må tilpasse grensesettingen til de behovene enkeltelevne har. Det var også tydelig at informantene syntes grensesetting var viktig for at man skal få skolehverdagen til å fungere. Disse sitatene illustrerer informantenes tanker om grensesetting:

Informant 3: *«En veldig vanskelig balansegang og en veldig vanskelig ut fra hver enkelt elev egentlig. Så jeg har ikke noe fasitsvar egentlig, det blir så helt forskjellig fra individ til individ egentlig. Ja, og det tror jeg er litt viktig, sånn generelt. Ikke behandle alle likt.»*

Informant 2: *«Det å være tydelige på de avtalene vi har gjort og det vi har blitt enige om. Det er jo et must.»*

Informant 1: *«I god grensesetting tenker jeg at elevene skal vite hva konsekvensene er hvis man gjøre slik eller sånn. Eh, jeg tenker at de alltid skal få muligheten til å få en advarsel så de i alle fall har en mulighet til å gjøre et valg på om de vil hente seg inn igjen eller stoppe atferden»*

Det informantene peker på her, samsvarer veldig med det både Nordahl (2010), Overland (2007) og Pianta (1999) peker på med tanke på grensesetting. Det å tilpasse grensesettingen til de mest utfordrende og aggressive elevene, pekes på som et element for å få færre utageringer hos disse elevene. Men her er det noen ting som er viktig å påpeke. Det første er at regler og avtaler kan tilpasses elever som har ekstra utfordringer, slik at de har mulighet til å overholde reglene. Men reglene bør tilpasses for den enkelte elev og ikke for de ulike situasjonene for hver enkelt elev. Et av ytterpunktene jeg fant i datamaterialet når det gjelder grensesetting, var en uttalelse som gikk ut på at informanten tilpasset grensene etter dagsformen til eleven. Ved å se denne uttalelsen i sammenheng med resten av intervjuet, tolker jeg det slik at informanten kan variere grenser og konsekvenser noe, fra dag til dag. Hvis man reagerer ulikt fra dag til dag, eller situasjon til situasjon, vil ikke eleven forstå hvor grensen går, og du som lærer fremstår uklar og lite tydelig. Dette kan gjøre eleven utrygg og eleven kan utøve mer aggressivitet ovenfor både læreren og andre (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991).

Det som er viktig for å tilpasse på en god måte, mener jeg beskrives godt ved et eksempel som en av informantene presenterte. Informanten pekte på at for en elev som har slitt med

narkotikaproblemer lenge, vil det kanskje være vanskelig å overholde en regel om røykeforbud i løpet av skoledagen. Informanten peker på at å slå ned på at denne eleven går utenfor skoleområdet og røyker i friminuttet, vil kunne gjøre at relasjonen ødelegges eller i verste fall at eleven slutter å møte på skolen. Alternative fremgangsmåter kan da være å lage avtaler om hvor eleven skal gå for å røyke, i hvilke friminutt og så videre. En slik fremgangsmåte er informant 3 inne på i sitatet over, når han påpeker viktigheten av å ikke behandle alle likt. Også de andre informantene har lignende uttalelser. En utfordring jeg mener man kan møte på ved det nevnte eksemplet, er at det vil være vanskelig gjøre tilpasninger innenfor skolereglementet. Selv om dette er en utfordring, velger jeg å ikke gå dypere inn i dette grunnet studiens problemstilling og omfang.

I kombinasjon med tilpassede regler og avtaler for elevene som har ekstra store utfordringer, peker også teorien jeg tidligere har presentert på viktigheten av å være tydelig og konsekvent ovenfor disse elevene (Berkowitz, 1993; Pianta, 1999). Dette er også en viktig del av å være en autoritativ klasseleder (Nordahl, 2010). Ved å være konsekvent og tydelig fremstår man som en voksenperson som elevene vet hvor de har og de føler seg trygge rundt. Elevene ser at læreren reagerer relativt likt på utfordringer fra dag til dag, og de kan lettere lære seg hvor grensen går. Elevene må også på forhånd få vite hvilke regler som gjelder i skolehverdagen, slik at de ikke blir straffet for å gjøre noe som de trodde var helt greit (Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Sammenhengen mellom å være konsekvent og å tilpasse for hver enkelt, kan være utfordrende. På den ene siden mener jeg man kan se på det å være tydelig og konsekvent som en motsetning til å tilpasse regler og grensesetting. Ved å ta individuelle hensyn til som hensyn til dagshumor og lignende, kan man vise ovenfor elevene at man ikke er konsekvent, og man kan bli oppfattet som utydelig og urettferdig. Dette er konsekvenser som kan være ødeleggende for den gode relasjonen man ønsker å få til elevene (Nordahl, 2010). Men man kan se på tilpassing for hver enkelt elev som helt essensielt for å imøtekomme de behovene elevene har, og for at elevene skal bli trygge og få tillit til deg som lærer (Pianta, 1999). Derfor kan man se på det å være konsekvent og å tilpasse som to elementer for å nå samme mål, nemlig å oppnå en best mulig relasjon til hver enkelt elev. Viser man forståelse for at elevene handler som de handler, men allikevel forklarer hva som ikke er greit, mener jeg man kommer et stykke på vei til å finne en middelvei mellom å tilpasse for hver enkelt, og å være konsekvent.

#### **4.2.4 Autoritativ klasseledelse**

Et perspektiv på klasseledelse og håndtering av aggressiv atferd, er det autoritative perspektivet. En autoritativ klasseleder har en god balanse mellom varme og omsorg ovenfor elevene, og

kontrollere og ha struktur. Nordahl (2010) peker på at en autoritativ klasseleder vil ha en større mulighet til å skape et positivt klassemiljø, holde ro og orden i undervisningssituasjoner, og bedre håndtere aggressive elever, enn andre typer klasseledere. Samtidig påstås det at for at klasseledelsen skal være autoritativ, må læreren ha en god relasjon til elevene. På denne måten kan man si at den gode relasjonen til elevene må være til stede først, for å gjøre klasseledelsen autoritativ. Men man kan også si at en autoritativ klasseledelse med omsorg og kontroll, lettere kan skape gode relasjoner mellom læreren og elevene (Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2005; Pianta, 1999).

Ovenfor den elevgruppen jeg har spesielt fokus på i denne studien, elever med en aggressiv atferd, vil det være viktig som lærer å tenke over sin egen klasseledelse. En autoritær fremtoning kan skape frykt fremfor respekt, og derfor ikke være positivt for relasjonen. Som lærer kan det kanskje være behagelig hvis den aggressive eleven frykter en, og da ikke provoserer eller utfordrer læreren. Men dette kan bidra til at eleven bygger opp mer aggresjon som tas ut i andre situasjoner (Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Blir man utfordret ofte, kan det kanskje også føles behagelig å gi etter for presset, og på den måten bli en ettergivende klasseleder. Men spesielt ovenfor reaktivt aggressive elever gjør man seg da en bjørnetjeneste. Disse elevene vil ofte fortsette å presse på til de får viljen sin så ofte som mulig, som igjen kan føre til at andre elever blir utrygge. Flere forskere påpeker at det er spesielt viktig for aggressive elever å ha struktur og klare regler i hverdagen (Aronson, 2008; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Ingen av informantene nevnte spesifikke klasselederstiler eller perspektiver som de hadde, men gjennom analysen av datamaterialet mener jeg allikevel det er mulig å si noe om hva informantene mener er viktig med tanke på klasseledelse. To av informantene uttalte flere ganger at grensesetting er en viktig del for å skape en god relasjon til elevene, dette ser man også gjennom disse sitatene:

*Informant 1: Eh, ja jeg tenker at klarer du å være tydelig i grensesettinga di og være konsekvent så gjør det noe med relasjonen fordi de blir trygge på hvor de har deg. Om, og så er det mindre viktig kanskje hvor du setter grensa, så lenge at du klarer å sette den tydelig og være konsekvent på det.*

*Informant 3: Jeg tror heller ikke du får noe god relasjon hvis du ikke setter grenser. Hvis du lar alt gå, så flyter ting og da blir det ikke noen god hverdag, verken for oss eller elevene.*

Dette samsvarer med mye av forskning jeg presenterte ovenfor. Begge informantene legger struktur og grenser i bunn slik at elevene skal bli trygge, deretter bygges relasjonen. For å sikre god kontroll trekker informantene frem typiske klasseregler som at man skal være stille når andre prater, rekke opp hånda og ikke være negative til hverandre. I tillegg legger de vekt på at det elevene skal oppleve en strukturert og forutsigbar hverdag, der de vet hva som skal foregå. Slik jeg tolker det har informant 2 en litt annen innfallsvinkel på dette med grensesetting og relasjon, noe dette sitatet viser:

*Informant 2: Ja, det altså jeg tenker at en god relasjon, hvis du har en god relasjon blir det med å sette tydelige grenser mye enklere.*

Dette kan for så vidt tolkes på ulike måter, men ved å ha analysert hele intervjuet med informant 2 tolker jeg det slik at informanten mener man først bør jobbe med å bygge en god relasjon, før man begynner med grensesetting og struktur. Jeg tolker det ikke slik at informanten ikke setter grenser fra dag én til elever som utfordrer, men jeg føler fokuset ligger mer på varme og omsorg som Nordahl (2010) kaller det. Ser man de ulike innfallsvinklene til informantene i sammenheng med klasseledelsestilnærmingene som Nordahl (2010) viser til, kan man tolke det slik at informant 1 og 3 kan helle mot en litt mer autoritær klasseledelse, enn informant 2. Eller så kan man tolke det slik at informant 2 heller litt mot en ettergivende klasseledelse med hovedfokus på omsorg og varme. Men kanskje utøver alle informantene en autoritativ klasseledelse, de bare varierer hvor mye kontroll og varme de utøver basert på elevene, faget og arbeidsmåten.

Informantene presenterer også noen utfordringer i forbindelse med å være omsorgsfulle og sette grenser for elevene, som disse sitatene viser:

*Informant 1: Noen lærere kan kanskje blitt litt mye kompis med elevene for eksempel, eh og tenke at det er bra. Og det kan godt hende at det er behagelig i begynnelsen, men det gjør det veldig vanskelig i det du må begynne å sette grenser da fordi det, det fungerer fryktelig dårlig.*

*Informant 3: Kanskje spesielt det der i forhold til at man blir for godt kjent. At elevene blir veldig trygge, litt vanskelig å sette grenser innimellom. Litt vanskelig å, du må sette så ulike grenser på ulike elever, på en måte, og det er en veldig utfordring.*

Her trekker informantene frem utfordringer som er spesielt rettet mot at man som lærer kan blir litt ettergivende. Ved at man ønsker å være på lag med elevene og få et så godt forhold til dem som mulig, kan det gå utover kontrollen og grensesettingen. Det at informantene ser denne



utfordringen mener jeg viser at de tenker over sin egen rolle som klasseleder og da vil ha en større mulighet for å opptre som en autoritativ klasseleder. Det å kunne se seg selv utenfra pekes på som et viktig element for å drive god klasseledelse (Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Jeg har ingen forutsetning for å trekke noen konklusjon med tanke på informantenes klasseledelsesstil, men gjennom analysen har jeg sett at alle informantene både trekker frem viktigheten av grensesetting og kontroll, og samtidig vise omsorg og varme.

## 5.0 Konklusjon

Formålet med denne studien er å frembringe ny kunnskap om hva lærere kan gjøre for å få en bedre relasjon til elever som viser aggressiv atferd. Studien er bygget på tidligere forskning om aggresjon og relasjoner, og intervju med tre lærere som alle har bred erfaring med å jobbe med aggressive elever. Jeg har valgt å fokusere på de reaktivt aggressive elevene for å spisse studien litt mer. Først og fremst vil jeg si at jeg har inntrykk av at alle informantene mine har et oppriktig ønske om å hjelpe disse elevene best mulig, og at de ønsker å få en best mulig relasjon til dem. Det virker også som at informantene har en holdning om at lærer-elev relasjonen er veldig viktig, spesielt i arbeidet med elever som viser aggressiv atferd. Basert på datamaterialet ser det ut som at informantene benytter seg av ulike strategier for å få en bedre relasjon til disse elevene. Selv om en del av strategiene stemmer godt overens med forskningsteorien, virker det som mye av kunnskapen og strategiene til informantene er erfaringsbasert. Det er absolutt viktig med erfaringsbasert kunnskap, men hvis kunnskap bygges alene på erfaring, er det ikke alltid man gjør det som er best for elevene. Og ofte kan det være større utfordringer for lærerne å gjøre ting likt ovenfor elevene, hvis kunnskapen baseres på individuell erfaring.

Man kan dele opp studiens problemstilling i to hovedelementer: aggresjon og relasjon. Kunnskap om hva aggresjon er, hadde to av informantene klart for seg. De beskrev aggresjon som handlinger der intensjonen er å fysisk eller psykisk skade personer eller gjenstander. Dette stemmer veldig godt med forskningsteorien jeg tidligere har presentert i studien. Det virket for meg som at den siste informanten hadde en litt annerledes definisjon på hva aggresjon er, uten at jeg helt fikk tak i hva definisjonen til vedkommende var.

Kunnskap om relasjon hadde informantene mye av. De mente alle at lærer-elev relasjonen er viktig både for å hindre uønskede situasjoner i å oppstå, og for å takle de situasjonene som kommer. Fenomener som anerkjennelse, tillit og respekt ble dratt frem som svært viktige for relasjonen, både av informantene og av forskningsteorien. Viktigheten av å investere tid i relasjonen har også kommet tydelig frem. Man bør sette av tid til å bli kjent med elever som viser en reaktiv aggressiv atferd, gjerne ved å gjøre noe på elevenes premisser. Selv om informantene pekte på dette som viktig, kom det frem at det ofte var vanskelig å la seg gjøre på grunn av tidspress og ressursbruk.

Jeg mener det autoritative perspektivet på å være en klasseleder, sammenfører hovedelementene for hvordan man som lærer på en god måte kan bedre relasjonen til reaktivt aggressive elever. Både forskningsteorien og informantene peker på at det må være en balanse

mellom det å være omsorgsfull og det å sette tydelige grenser, for å skape en god relasjon. Dette virker å gjelde for alle elever. Man må vise elever tillit, respekt og omtanke på den ene siden. Og så må man ha kontroll på dem ved å være konsekvent og tydelig. Havner man for mye over på omsorgssiden eller kontrollsiden, kan det gi negative utslag, spesielt for de aggressive elevene. En stor men veldig viktig utfordring for dette, er at man må kunne tilpasse seg til alle de ulike elevene man jobber med. Selv om to elever sliter med reaktiv aggressiv atferd, kan man ikke behandle disse likt. Alle individer har ulike behov, noen trenger kanskje at læreren viser ekstra mye varme og omsorg, mens andre kanskje trenger ekstra mye kontroll og struktur. Det kan også være ulike ting som trigger de ulike elevene. For at man som lærer skal klare å tilpasse seg best mulig til disse elevene, vil det være viktig å reflektere over sin egen rolle og hvordan man opptrer med elevene. I tillegg må man ha en god kommunikasjon med både elevene og andre voksne som det er naturlig å samarbeide med. Ved å prøve å se seg selv utenfra, være selvkritisk og være samarbeidende, mener jeg man lettere kan skape en bedre relasjon til aggressive elever.

## 6.0 Mulig videre forskning

Hvordan man som lærer får bedre relasjon til elevene er et felt som absolutt ikke er ferdig utforsket. Gjennom dialog med lærere generelt opplever jeg at å bygge relasjoner til de aggressive elevene, er noe de synes er spesielt utfordrende. Jeg mener derfor at det fortsatt trengs mye forskning på området, selv om jeg begrenset denne studien en del på grunn av stram tidsramme. Med mere tid kunne jeg for eksempel observert i klasserommet i tillegg til å gjøre intervju, og på denne måten blitt sikrere i mine funn. Ved å observere kunne man gått dypere inn i klasselederstiler, og funnet ut om lærernes tanker om lederstil, stemmer overens med det de faktisk utøver. Skal jeg en gang gjøre en ny studie, kan det godt hende at den blir et utspring av denne studien, siden jeg fortsatt har stor interesse og nysgjerrighet for temaet.

I denne studien har jeg valgt å se relasjonen fra lærernes perspektiv og på den måten prøvd å fortelle lærernes opplevelse av relasjonsbygging til aggressive elever. Et mulig videre forskningsemne vil da være å se dette temaet fra elevenes perspektiv. Hvordan opplever de å bli møtt av skolen og lærerne? Hvordan synes de relasjonen til lærerne er? Dette er en studie som kan gi noen utfordringer med tanke på å få tilgang til informanter til studien. Blant annet fordi å slite med aggresjon er noe mange kan synes er ubehagelig å snakke med andre om. Et annet mulig forskningsemne er å se utforske problemstillingen jeg har valgt, med en kvantitativ studie. Ved å for eksempel utarbeide spørreskjema som man kan sende rundt til mange lærere, vil man kunne finne ny kunnskap som til en viss grad kan generaliseres. En annen tilnærming kan være å gå dypere inn i elever som viser aggressiv atferd, og spesielt reaktiv aggressiv atferd. Hvor kommer denne aggresjonen fra? Hva trigger denne eleven, og hvordan kjennes kroppen ut når aggresjonen kommer? Dette er noen av områdene det går an å forske videre på.

## 7.0 Litteraturliste

- Aronson, E. (2008). *The Social Animal* (Tenth Edition ed.): Worth Publisher, New York.
- beredskapsdepartementet, J.-o. (2005). Straffeloven. Hentet 10. mai, 2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-hill.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. o. R. Pepler, K. H. (Ed.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2007). *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner.*: Cappelen Damm.
- Hattie, J., & Yates, C. R. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*: Dappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 4. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isdal, P., Andreassen, S. M. N., & Thilsen, R. (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget (2. utgave)*: Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Kleven, T. A. r., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*: Unipub.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Opplæringslova. Hentet 25. mai, 2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr. 11. Hentet 25. mai, 2015, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Moen, T., & Karlsdottir, R. r. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*: Trondheim. Tapir akademiske Forlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.*: Fagbokforlaget.
- NSD. (2015). Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Må prosjektet meldes? Hentet 15. april, 2015, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- 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., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.*: Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3. utgave)*: Bergen. Fagbokforlaget.
- Roland, E. (1993). *Sosiale avvik og aggresjon*: Senter for Atferdsforskning.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (3. utgave)*: Bergen: Fagbokforlaget.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. In R. E. Tremblay, Hartup, W. W. og Archer, J. (Ed.), *Developmental origins of aggression*. New York: The Guildford Press.

# 8.0 Vedlegg

## 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

**Problemstilling:** Hva kan man som lærer gjøre for å få en bedre relasjon til elever som viser aggressiv atferd?

### Bakgrunnsspørsmål:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilken arbeidserfaring har du?
3. Kan du fortelle litt om hvorfor du valgte å bli lærer?

### Relasjon:

4. Hva legger du i begrepet en positiv og god relasjon?
5. Hva tenker du om relasjonsbygging til elever generelt? Hvorfor er det viktig/uviktig? Hvordan bygge relasjoner? utfordringer?
6. Kan du beskrive hva du legger i begrepet god grensesetting?
7. Hva tenker du om sammenhengen mellom grensesetting og relasjon?

### Aggresjon:

8. Hva legger du i begrepet atferdsvansker? (sosio-emosjonelle vansker, problematferd)
9. Kjenner du til begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon? Hva legger du i dem?
  - a. Hvis ikke, fortell kort om ulikhetene (Impulsivitet og spontant versus ydmyke og oppnå noe). Er det ulike måter å jobbe med disse elevgruppene?
10. Har du noen tanker om hva som kan trigge elever som viser reaktiv aggressiv atferd? Eksempler? Læreren som trigger?
11. Hva tenker du om relasjonsbygging til elever med reaktiv aggressiv atferd?
12. Hva gjør du for å bedre relasjonen din til reaktivt aggressive elever? I klasserommet og utenfor?
13. Hvilke utfordringer møter du på i relasjonsbyggingen til aggressive elever?

**Når en situasjon oppstår:**

14. Legger du merke til at en konfliktsituasjon er i ferd med å oppstå? Kan du beskrive hva du legger merke til?
15. Kan du beskrive hvordan du mener at aggresjon ofte utvikler seg hos elever med en reaktiv aggresjon i forhold til andre elever?
16. Hva gjør du når du merker at en konflikt mellom en elev og deg er i ferd med utvikle seg til en utagerende eller voldelig situasjon?
17. Kan du beskrive hva du gjør i forhold til eleven etter en slik situasjon?

**Avslutning:**

18. Er det noe du ønsker å tilføye?