

Marthe Hjellbakk Hole

«Det handler om å bygge opp i fredstid...»

Eit fenomenologisk studie om korleis lærarar opplever elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis dei opplever at deira klasseleiing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med på å førebyggje mobbing i klasserommet.

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2013

Forord

I desember, hausten 2012, starta arbeidet med denne masteroppgåva, som vart avslutta i mai, våren 2013. Arbeidet med studien har vore ein lang og krevjande prosess, men i tillegg svært spennande. Eg har lært mykje i forhold til det aktuelle temaet, i tillegg til at eg har gjort meg erfaringar i forhold til det å skrive sjølve oppgåva. Når eg no nærmar meg slutten sit eg igjen med mange nye og viktige erfaringar som eg gleder meg til å ta med ut i arbeidslivet.

Eg vil rette ein stor takk til Kristel Bye Johansen, som har vore min rettleiar i arbeidet med dette studiet. Ho har gjennom heile prosessen gitt meg konstruktive, gode og presise tilbakemeldingar som har vore svært nyttige.

Eg vil også takke deltakarane mine som utan å nøle brukte tida si til å stille opp for meg på intervju. Det er dykkar bidrag som har gjort masteroppgåva mi mogleg å gjennomføre. I tillegg vil eg takke mine gode medstudentar, Elise, Anne og Guri, for gode samtalar og diskusjonar. Utan dykk hadde ikkje studietida vore like givande. Til slutt vil eg takke alle som har stilt opp lest korrektur, dykk har vore til god hjelp. Sist og ikkje minst vil eg takke min kjære, Kim Sture, som har hjelpt meg med alt det tekniske, i tillegg til støttande og oppmuntrande ord gjennom heile prosessen.

Trondheim 13. mai 2013

Marthe Hjellbakk Hole

Samandrag

Studien sitt formål er å utvikle kunnskap om lærarar sine opplevingar av elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis dei opplever at deira klasseleiing og relasjonsbygging kan vere med å førebyggje at desse elevane mobbar i klasserommet. Eg har intervjuar lærarar på mellomtrinnet. Gjennom deira opplevingar har eg henta inn erfaringar og kunnskap om denne elevtypen. Studien si problemstilling har på bakgrunn av dette vore å finne ut korleis lærarar opplever møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis dei opplever at deira klasseleiing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med på å førebyggje mobbing i klasserommet.

I studien sin teoridel er det innleiingsvis gjort greie for omgrepa utagerande åtferd og aggresjon. Vidare er det lagt vekt på å beskrive den proaktive aggresjonsforma, då det er denne forma for aggresjon som er utgangspunkt for problemstillinga mi. Det vil bli lagt vekt på kva proaktiv aggresjonen er og vidare kva som kjenneteiknar denne negative åtferda. Det neste teorikapittelet vil omhandle ulike faktorar i forhold til mobbing. Før det til slutt vil bli vektlagt å formidle teoretiske grunngitte tiltak for å førebyggje at elevar som viser proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet. Her vil klasseleiing og relasjonsbygging mellom lærar og elev vere i fokus.

Med utgangspunkt i problemstillinga mi er det ei kvalitativ forskingstilnærming som ligg til grunn for denne studien. Kvalitativ forskning tek for seg små utval, der målet er å gi eit djupare grunnlag for forståing av sosiale fenomen med bakgrunn i fylldige data frå dei personane og situasjonane som blir studert. For å hente inn datamaterialet har eg nytta meg av kvalitativt intervju. Utvalet består av tre lærarar som alle jobbar på mellomtrinnet på same barneskule. I analyse og drøftingsdelen blir dei ulike kjernekategoriene presentert, og deltakarane sine svar blir tolka ut ifrå problemstillinga og relevant teori.

Studien sine resultat viser generelt at deltakarane hadde kunnskap om elevar som viser proaktiv aggresjon. Dei hadde mange ulike opplevingar og erfaringar i forhold til desse elevane, og dei poengterte mellom anna at det på ulike måtar var ei utfordrande elevgruppe å arbeide med. Dei la vidare vekt på at dei opplevde at det å vere tydeleg og observant, samt å skape relasjonar og fokusere på det positive, var viktig i arbeidet med å førebyggje at elevane som viste proaktiv aggresjon mobba i klasserommet.

Innholdsliste

DEL I - INNLEIING	1
Kapittel 1 Innleiing	1
1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva	1
1.2 Oppbygging av oppgåva	2
DEL II -TEORI	3
Kapittel 2 Utagerande åtferd	3
2.1 Innleiing	3
2.2 Utagerande åtferd	3
2.3 Aggresjonsomgrepet	3
2.4 Proaktiv aggreasjon	4
2.5 Proaktiv aggresjon og mobbing	6
Kapittel 3 Mobbing	8
3.1 Innleiing	8
3.2 Kva er mobbing?	8
3.3 Direkte mobbing	9
Kapittel 4 Førebygging av proaktiv aggresjon og mobbing i klasserommet	12
4.1 Innleiing	12
4.2 Den autoritative lærarrolla	12
4.3 Lærar – elev relasjon	14
DEL III - METODE	16
Kapittel 5 Metode	16
5.1 Innleiing	16
5.2 Val og beskriving av metodisk tilnærming	16
5.3 Datainnsamlingsmetode	17
5.4 Utval	18
5.5 Førarbeid til intervju	19
5.6 Gjennomføring av intervju	20
5.7 Transkribering av datamaterialet	22
5.8 Analyse og tolking av intervju	22
5.9 Kvalitet i kvalitative studiar	23
5.9.1 Bekreftbarheit	23
5.9.2 Overførbarheit	24
5.9.3 Pålitelegheit	24

5.9.4 Truverd	25
5.10 Etske betraktningar	25
DEL IV- ANALYSE OG DRØFTING	26
Kapittel 6 Analyse og drøfting	26
6.1 Innleiing	26
6.2 Utfordrande maktkamp	26
6.2.1 Kontroll og makt	26
6.2.2. Resurssterke elevar	29
6.2.3 Snakkar ikkje alltid sant	30
6.3 Mobbing	31
6.3.1 Mobbing og proaktiv aggresjon	32
6.3.2 Får med seg andre	33
6.4 Klasseleiing	34
6.4.1 Å vere tydeleg	35
6.4.2 Å vere observant	37
6.4.3 Å skape gode relasjonar	39
6.4.4 Å framheve det positive	42
Kapittel 7 Oppsummering og avsluttande betraktningar	45
7.1 Oppsummering og avsluttande betraktningar	45
7.2 Vidare forskning	47
Referansar	48

DEL I - INNLEIING

Kapittel 1 Innleiing

1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva

Temaet for denne oppgåva handlar om ulike lærarar sine opplevingar av elevar som viser proaktiv aggresjon, og vidare korleis dei opplev at deira klasseleiing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med på å førebyggje mobbing i klasserommet. Nokre av dei spørsmåla eg ønskjer å finne svar på i denne samanhengen er korleis lærarane på ulike måtar opplever møtet med desse elevane i klasserommet, kva dei vektlegg i forhold til klasseleiing og relasjonsbygging, og igjen korleis desse faktorane kan vere med på å førebyggje at desse elevane mobbar i klasserommet.

Gjennom egne erfaringar i forhold til skulen, både gjennom praksis og som vikar, har eg fått eit inntrykk av at mange lærarar har problem med å handtere aggressive elevar, noko som ofte fører til både uro og mobbing i klasserommet. I tillegg har eg alltid interessert meg for mobbeproblematikken, og har ofte tenkt på kva faktorar som kan vere med på å hindre mobbing i sjølve klasserommet. Mangel på kunnskap, både hjå meg sjølv og andre lærarar, er dermed bakgrunnen for at eg vel å fokusere på dette temaet.

I arbeidet som både lærar og spesialpedagog vil ein nok møte på mang utfordringar i forhold til mobbeproblematikken. Ifølgje Moen (2002) kan mobbing føre til skadar både på fysisk -og psykisk helse og den kan i stor grad vere med på å redusere læringsutbytte til elevane. På grunn av dette ser eg det som viktig å få kunnskap om elevar som viser proaktiv aggresjon. Fleire studiar har vist at elevar som visar proaktiv aggresjon mobbar andre (t.d. Camodeca, Goossens, Terwogt & Schuengel, 2002; Roland & Idsøe, 2001). Å få kunnskap om elevar med denne typen åtferd kan nok hjelpe langt på veg i arbeidet med klasseleiing og relasjonsbygging, og dermed førebygginga av den negative åtferda i klasserommet. Også i opplæringslova blir det poengtert at skulen aktivt og systematisk skal jobbe for å fremje eit godt psykososialt miljø. Der kvar enkelt elev skal kunne oppleve tryggleik og sosial tilhøyrse (Opplæringslova, 1998, § 9a – 3).

På grunn av oppgåva sitt omfang vel eg å konsentrere meg om den direkte mobbinga som kan gå føre seg i klasserommet, derunder fysisk og verbal mobbing. Eg vel dermed å sjå vekk ifrå indirekte mobbing og digital mobbing. Førebyggjande mobbeprogram vil heller ikkje vere i fokus i denne oppgåva.

Med utgangspunkt i dette vil problemstillinga mi bli følgjande:

Korleis opplever lærarar møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis opplever dei at deira klasseleiing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med på å førebyggje mobbing i klasserommet.

1.2 Oppbygging av oppgåva

Kapittel to er ein tematisk gjennomgang av ulike omgrep innanfor utagerande åtferd. Kapittelet blir innleia med eit lite avsnitt om utagerande åtferd og aggresjonsomgrepet. Vidare kjem eg inn på forskjellane mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, der eg i hovudsak konsentrerer meg om proaktiv aggresjon. Eg gjer greie for kva proaktiv aggresjon er, og samanhengen mellom denne typen aggresjon og mobbing.

I kapittel tre kjem eg nærmare inn på omgrepet mobbing. Eg kjem med ei kort skildring av mobbing generelt, før eg gjer greie for dei tre ulike typane mobbing; direkte, indirekte og digital mobbing. Eg gjer vidare greie for den direkte mobbinga i forhold til alder, stabilitet og omfang. Vidare i kapittel fire vil det bli lagt vekt på ulike element i forhold til førebygging av at elevar som viser proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet. Eg kjem her inn på to ulike forhold; autoritativ klasseleiing og relasjonsbygging mellom lærer og elev.

Kapittel fem er ei innføring i metoden eg har valt å bruke, og eg skildrar prosessen ifrå val av metodisk tilnærming til analysen og tolking av intervju. Val av metode, datainnsamlingsmetode, utval, førebuing og gjennomføring av intervju, analyse og tolking, kvalitetssikring og etiske utfordringar vil vere element eg kjem inn på her.

I kapittel seks presenterast analyse og drøfting. Her blir det eg har funne i intervjumaterialet fortolka og drøfta i lys av problemstillinga og relevant teori ifrå oppgåva sitt teorikapittel. I kapittel sju summerer eg opp hovudtrekk ifrå drøftinga, og kjem med avsluttande betraktningar i forhold til problemstillinga mi. Eg kjem vidare inn på studien si avgrensing, og tankar og problemstillingar i forhold til eventuell vidare forskning.

DEL II -TEORI

Kapittel 2 Utagerande åtfærd

2.1 Innleiing

Ifølgje Sørlië og Nordahl (1998) er eit typisk trekk ved fleire definisjonar og omgrep som nyttast i forhold til åtfærdsproblematikk, at ein snakkar om « barn og unge *med...*». På denne måten uttrykkast det både munnleg og skriftleg at det er barnet som har problemet, og at svakheita berre er kopla til barnet. Ei slik forklaring er snever, og legg kun vekt på at det er barnet som mellom anna ikkje utviklar seg og tilpassar seg. Vidare i denne teksten, vil eg konsekvent snakke om barn som *viser* problemåtfærd. Ei slik formulering gir ifølgje Sørlië og Nordahl (1998) eit breiare perspektiv på åtfærdsvanskar, og der under utagerande og aggressiv åtfærd. Eg vil nedanfor kort kome inn på omgrepet utagerande åtfærd, før eg vidare går nøyare inn på aggresjonsbegerpet. Som nemnd innleiingsvis er det proaktiv aggresjon som er mitt hovudtema, og som i hovudsak vil bli omtalt.

2.2 Utagerande åtfærd

Utagerande åtfærd er ei vanleg form for problemåtfærd i skulen. Åtfærdsdimensjonen omfattar handlingar som mellom anna handlar om å bli fort sint, svare vaksne ved irettesetting, slåsting og krancling med andre elevar (Nordahl, Sørlië, Manger & Tveit, 2011). Utagerande åtfærd er eit komplekst og samansett fenomen, og på grunn av dette kan det vere nødvendig å utdjupe kva ein meiner når ein brukar omgrepet utagerande åtfærd (Poulin & Boivin, 2000).

Utagerande åtfærd kan også i mange samanhengar komme til syne gjennom aggresjonsuttrykk utan at sinne eller frustrasjon blir synleg for omgivingane. I staden for viser aggresjonen seg gjennom bruk av ulike strategiar for å oppnå noko dei sjølv ønskjer og har behov for, ved å nytte seg av negative handlingar. Denne åtfærd kan komme til uttrykk både fysisk og verbalt, og for mange elevar er den funksjonell fordi den bevisst kontrollarar andre si åtfærd på ein effektiv måte (Dishion & Patterson, 2006). Som vi har sett finst det fleire former for aggresjon, noko som eg vil komme nærmare tilbake til nedanfor.

2.3 Aggresjonsomgrepet

Omgrepet aggresjon har mange ulike tydingar både innanfor vitenskapen og i daglegspråket. På grunn av dette kan vi ikkje alltid vere sikker på kva det vil seie at ein person blir stempla som aggressiv (Berkowitz, 1993). Aggresjon blir av Aronson og Aronson (2007) definert som ei intensjonal handling, der hensikta er å forårsake smerte eller skade. Handlinga kan vere både fysisk og verbal, og uavhengig om personen oppnår intensjonen med handlinga, blir den sett

på som aggressiv. Ifølgje Anderson og Bushman (2002) er menneskeleg aggresjon all åtferd som er retta mot andre personar, meint med hensikt for å skade. I tillegg må den aggressive personen vite at han kjem til å skade offeret, og offeret må prøve å unngå den aggressive personen. Roland (2007) refererer til Dollard et al. (1939) som understrekar at målet med aggresjonen også er å skade offeret.

Også Roland (2007) meiner at aggressivitet viser seg å vere den viktigaste årsaka til å plage andre. Sjølv om aggresjon inneber å skade er det ikkje alltid sjølv skaden som er målet. Aggresjon kan ha mange mål, og ofte er det sjølv handlinga og reaksjonane som følgjer som er målet (Berkowitz, 1993). For å forstå dette betre kan ein sette seg inn i dei to formene for aggressivitet, reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon (Roland, 2007). Så tidlig som i 1987 sette Dodge og Coie fokus på betydinga av det å skilje mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, men likevel er det mange som brukar ei generell tilnærming i dag.

Før eg kjem nærmare inn på den proaktive aggresjonen vil eg kort gjere greie for reaktiv aggresjon. Det som er typisk for denne aggresjonen er at den er styrt av ei impulsiv handling, der aggresjonen blir ein reaksjon og eit forsvar på blant anna frustrasjon og nedverdigelse (Poulin & Boivin, 2000). Denne frustrasjonen er nødvendig for at ein skal kunne kalle reaksjonen for reaktiv aggresjon, og aggresjonen blir som regel utløyst av sinne (Lazarus, 1991). Personar som visar denne forma for aggresjon reagera både hurtig og impulsivt, og dei har ein lav terskel for å utløyse sinne og irritasjon (Dodge, 1991). Aggresjonen går som regel utover dei som har forårsaka frustrasjonen, og det er fare for at både dei sjølv og andre blir skada (Lazarus, 1991).

2.4 Proaktiv aggresjon

Den proaktive aggresjonen har ifølgje Brown, Atkins, Osborne og Millnamow (1996) sitt teoretiske grunnlag i Bandura sin sosiale læringsteori. Der blir aggresjon definert som lært åtferd som er kontrollert av ytre lønningar (Brown et al., 1996).

Aggresjon som er motivert av utsikten til materielle eller sosiale lønningar har namnet proaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Mens den reaktive aggresjonen, som nemnd ovanfor, blir vist gjennom sinne, raserianfall og eit uttrykk som viser at ein ikkje har kontroll, er den proaktive aggresjonen annleis. Den proaktive aggresjonen er ikkje styrt av stimuli, og kan vere vanskeligare å sjå, men den kan oppdagast gjennom mellom anna mobbing og trong til å dominere over andre (Dodge, 1991). Proaktiv aggresjonen er ei målretta, bevisst og kaldblodig handling, der eleven som viser proaktiv aggresjon undertrykker andre for å få

tilfredstillit eige maktbehov. I tillegg får eleven som viser den proaktive aggresjonen ofte med seg fleire på dei negative handlingane, og får på den måten dekt eige behov for tilhøyring (Dodge, 1991).

Proaktiv aggresjon kan delast i to former, instrumentell proaktiv aggresjon og personretta proaktiv aggresjon. På den eine sida finn ein den *instrumentelle proaktiv aggresjonen*, også kalla den objektorienterte aggresjonen, der målet er å skaffe seg eit objekt eller ei lønning (Hartup, 1974; Price & Dodge, 1989). Ein kan sjå på den instrumentelle aggresjonen ut ifrå to nivå. Det første nivået er den aggressive handlinga, og på det andre nivået utgjer denne handlinga eit «instrument» for å oppnå ei positiv effekt. Det å audmjuke ein person kan til dømes sjåast på som ei aggressiv makthandling som vidare gir den aggressive personen eit stimuli. Personen som utøver aggresjonen får, som nemnt tilfredstilt maktbehovet, og kan vidare få ei oppleving av ein positiv stimuli i form av materielle godar (Vitaro & Brendgen, 2005).

På den andre sida finn vi den *personretta proaktive aggresjonen*, der å dominere over andre er eit av fleire kjenneteikn. Til dømes kan elevar som mobbar, bruke aggresjon for å skremme, true eller dominere over andre (Price & Dodge, 1989).

Ifølgje Dodge (1991), kan skilje mellom reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon vere vanskeleg å sjå. Av og til kan reaktiv aggresjon ha eit proaktivt mål, og omvendt. Eit eksempel på dette er dersom ein elev som til vanleg viser reaktiv aggresjon, mobbar ein yngre elev etter at han sjølv har blitt mobba av andre. Her blir den proaktive aggresjonen ein forsinka reaksjon på ei tidligare hending. Dodge (1991), påpeikar vidare at all aggresjon har innslag av både reaktiv og proaktiv åtferd, men at de som regel er ei av aggresjonsformene som er meir synleg og dominerande.

Ut ifrå undersøkingar som er gjort i forhold til reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, og sosiale relasjonar, er det gjort funn som kan vise at gutar med proaktiv aggresjon er bedre likt, enn gutar som viser reaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Ifølgje Price og Dodge (1989) sine undersøkingar er elevar som viser instrumentell proaktiv aggresjon sjølvsikre og sterke leiartypar. Dette kan vere med på å forklare kvifor dei blir godt likt av dei jamnaldra i klassa, spesielt på dei lågaste trinna. Funna var mindre klare i forhold til elevar som nyttar den personretta proaktive aggresjonen, men noko som kom fram var at dei sosiale relasjonane til medelvane varierte med alderen på elevane (Price & Dodge; 1989; Dodge, 1991). Det at elevar som viser proaktiv aggresjon i større grad er akseptert av medelever, er sterke

leiartypar og ofte har venar som sjølv er proaktiv aggressive, understrekar at denne typen åtferd er sterk (Vitaro & Brengden, 2005).

Elevar som viser proaktiv aggresjon, er som vi såg over sterke leiartypar. Ofte oppnår desse elevane stimuli ved å utføre handlingane saman med andre. Når ein proaktiv aggressiv elev utøver ei negativ handling i samspel med andre, vil eleven som tidligare nemnt få ei positiv oppleving av tilhøyr, i tillegg til makt. Tilhøyr og makt gir begge sterke sosiale gevinstar, og ei drivkraft som kan virke oppretthaldande på utøvinga av aggresjon. Den proaktive aggresjonen kan ut ifrå dette sjåast på som både bereknande og planlagt (Roland, 2010).

Dette viser at nokre elevar ved å utøve proaktiv aggresjon kan oppleve positive kjensler (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987). Gjennom den proaktive aggresjonen kan dei som sagt oppleve det som tilfredstillande å audmjuke ein annan person, og maktbehovet blir tilfredsstilt (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987).

Viatro og Brengden (2005) har sett på ulike årsakar til at proaktiv aggresjon blir utvikla. Det er gjort forskning som viser at elevar som viser proaktiv aggresjon, er utsatt for mindre vaksenkontroll og har færre reglar i heimen, enn det ungdommar som er proaktiv – reaktiv eller berre reaktiv har. I tillegg til dette er det ein høgare risiko for at elevar som viser proaktiv aggresjon kan bli innblanda i kriminalitet på eit seinare tidspunkt, og dette omhandlar mellom anna mobbing (Pulkkinen, 1996). Samanliknar ein proaktiv aggresjon med trekk ifrå ein psykopat, kan ein også her finne likskap. Personlegdomstrekka ein kan trekke fram er mellom anna manipulering, det å vere overfladisk og hardhuda samt manglande samvit og empati (Vitaro og Brengden, 2005). Denne skildringa passar også med bilete Dodge (1991) hadde av den «kaldblodige» proaktiv aggressive eleven.

2.5 Proaktiv aggresjon og mobbing

Når den som mobbar nyttar aggresjon er det som regel ikkje fordi han eller ho er sint, men som ein strategi for å oppnå noko utover sjølve handlinga. Mobbing kan gi bestemte gevinstar som til dømes makt over mobbeofferet, og tilhøyring mellom dei som går saman for å mobbe ein elev. Det er denne typen aggresjon som vi har sett over blir omtalt som proaktiv aggresjon (Ertesvåg, 2012).

Det er gjort fleire studiar som omhandlar mobbar og offer, i forhold til elevar som viser reaktiv og proaktiv aggresjon. I studiane blir samanhengen mellom mobbar og mobbeoffer undersøkt, i forhold til desse to typane for aggresjon. Ut ifrå undersøkingane ser ein at både

reaktiv og proaktiv aggresjon kan knytast til mobbing (Roland & Idsøe, 2001; Camodeca et al., 2002). Ifølgje Roland og Idsøe (2001) sin studie ser ein vidare at det spesielt blant dei eldste elevane er ein sterk samanheng mellom den som mobbar og proaktiv aggresjon. Den reaktive aggresjonene som styrast av sinne er derfor ikkje ei forklaring på mobbing, derimot er det innslaget av proaktiv aggresjon som i sterk grad avgjer kven som plagar andre.

Ifølgje Olweus (1992) er blant anna lite medkjensle og eit sterkt behov for å dominere over andre typiske kjenneteikn for ein som mobbar. Dette er som vi har sett kjenneteikn hos ein elev som viser proaktiv aggresjon (Dodge, 1991). I følgje Roland (2007) er det klare teikn for at interaksjonen under sjølve mobbehandlinga er driven av proaktiv aggressivitet frå mobbaren si side. I forhold til reaktiv aggresjon kunne denne aggressiviteten også ha samanheng med mobbing, men då i forhold til yngre elevar (Roland 2007).

Mange studiar visar at reaktiv og proaktiv aggresjon korrelerar sterkt. Årsakene til dette kan vere mange, men ein av dei kan vere at proaktiv aggresjon er ein aggresjon som i større grad utviklar seg i tillegg til reaktiv aggresjon (Camodeca et al., 2002). Skeivhet i studiane kan også vere ein viktig faktor, og då spesielt at lærerane har problem med å skilje mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Ofte observerer læraren berre den avsluttande delen av aggressiviteten, og får derfor ikkje med seg kva som fører fram til denne (Dodge & Coie, 1987). Ifølgje Camodeca et al. (2002) kunne lærerane med fordel fått øving i å observere og rapportere forskjellar mellom ulike typar aggresjon.

Å finne ein samanheng mellom mobbing og proaktiv aggresjon kan ifølgje Camodeca et al., (2002) vere viktig, og det kan vise at begge fenomenar stammar frå dei same underliggende prosessane. På denne måten kan ein ha fokus på å redusere både aggresjon og mobbing i skulen på same tid (Camodeca et al., 2002).

Kapittel 3 Mobbing

3.1 Innleiing

Undersøkingar gjort av Roland (2007) viser at minst 60 000 elevar i grunnskulen og den vidaregåande skulen blir utsett for regelmessig mobbing på skulen. Talet på elevar som regelmessig mobbar andre er minst 40 000 elevar. Legg ein saman desse tala ser ein at rundt 100 000 elevar er innblanda i mobbing regelmessig i løpet av den tretten år lange skulegangen (Roland, 2007). I dette kapittelet vil eg gjere greie for omgrepet mobbing, og komme inn på ulike definisjonar av omgrepet. Eg vil som nemnd innleiingsvis konsentrere meg om direkte mobbing.

3.2 Kva er mobbing?

Under teorien om aggresjon, såg vi at det ut ifrå undersøkingar er påvist ein sterk samanheng mellom å mobbe andre og proaktiv aggresjon (Roland & Idsøe, 2001). Mobbing er eit sosialt fenomen som ein ofte finn i permanente grupper, som til dels ei skuleklasse. Typisk for mobbing er at ofra har små moglegheiter for å unngå den som utøver mobbinga, og mobbaren på si side får som regel støtte frå andre gruppe medlemmar (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Ôsterman & Kaukiainen, 1996).

Mobbing har blitt definert av mange personar opp igjennom tidene, og har derfor mange, men også like definisjonar. Noko som er felles for definisjonane er at mobbing skildrast som negative, uvenlege eller aggressive handlingar (Olweus, 1993; Smith, 2005). Eg vel å ta utgangspunkt i ein definisjon som Roland og Vaaland (2006) har brukt, og som også understrekar dette:

Med mobbing eller plaging forstås vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkelt personer eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid (Roland & Vaaland, 2006, s. 8).

Definisjonen understrekar også at dersom ei negativ handling skal bli sett på som mobbing, er det eit kriterium at det nettopp er ein viss asymmetri i styrkeforholdet. Det er den som mobbar som er den sterkaste, enten fysisk eller mentalt. Offeret blir sett på som hjelpelaust, og har ofte vanskeleg for å forsvare seg mot den eller dei som utøve mobbinga (Olweus, 1992; Roland & Vaaland, 2006). Vidare legg den vekt på at mobbing i stor grad handlar om frekvens og tid, mobbinga må skje eit gitt tal gongar over eit gitt tidsrom (Olweus, 1993).

Roland og Vaaland (2006) legg vekt på at enkelthendingar også kan betraktast som mobbing av nokre elevar, dette må ein som vaksen ta tak i, og vere klar over. Ut ifrå dette er det viktig at grensene i forhold til tid og frekvens ikkje sjåast på som absolutte. For nokre elevar kan

enkeltepisodar sjåast på som traumatiske og belastande, og ein bør derfor vere forsiktig med å avgrense kva mobbing er i praksis. Kva kvar enkelt opplever som mobbing viser seg derfor å vere ei subjektiv oppleving, både i forhold til offer og mobbar. Enkelte mobbeoffer kan ha lågare toleransegrense enn andre, og som mobbar treng ein nødvendigvis ikkje vere bevisst sine negative handlingar (Johansen, 2013). Før eg går inn på den direkte mobbinga, vil eg korte nemne dei to andre formene for mobbing, digital mobbing og indirekte mobbing.

Den digitale mobbinga har utvikla seg i takt med den teknologiske utviklinga. Uttrykket digital mobbing handlar om mobbing som skjer gjennom digitale mediar som mellom anna PC, smarttelefonar og nettbrett. Dette er verktøy som kan brukast med den hensikt å skade mobbeofferet til dømes gjennom tekstmeldingar og bilde. Digital mobbing blir av Smith et al. (2008) definert som:

An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself (Smith et al., 2008, s. 376).

Omfanget på denne mobbing aukar via digitale mediar på grunn av at ein nesten alltid er tilgjengeleg på desse. I forhold til stabilitet viser forskning mellom anna at det er fleire som mobbar, enn som blir mobba, når det gjeld digital mobbing i forhold til direkte mobbing. (Johansen, 2013). Ein ser også at det som regel er dei eldste og ikkje dei yngste som er involvert i denne typen mobbing (Smith et al., 2008).

Den indirekte mobbinga går stort sett føre seg i det skjulte, og kan derfor vere vanskeleg å oppdage. Utfrysing er eit typisk døme her. Utfrysing handlar om at ein fjernar personar som ønskjer å vere med i eit fellesskap, frå fellesskapet, ved hjelp av sårande metodar. I tillegg er intriger, sladder og manipulering typiske trekk, og denne typen mobbing kan ofte bli omtalt som jentemobbing eller skjult mobbing (Roland, 2007).

3.3 Direkte mobbing

Direkte mobbing handlar om forholdsvis synlege angrep mot offeret. Ifølgje definisjonane til Roland (2007) og Olweus (1992) handlar direkte mobbing om mobbing som skjer der dei som utøver mobbinga og mobbeofferet er til stades ansikt til ansikt. På denne måten kan den som mobbar direkte observere offeret sin følelse av underverd og avmakt (Olweus, 1992; Roland, 2007). Den direkte mobbinga kan gå føre seg både verbalt og fysisk. Dei negative verbale handlingane kan vere hånlege merknadar, trugslar eller stygge og ubehagelege kommentarar. Dei negative fysiske handlingane er blant anna i form av slag eller spark (Olweus, 1992).

Alder, stabilitet og omfang blir sett på som viktige faktorar i den direkte mobbinga, og vil bli kort kommentert nedanfor.

I forhold til *alder* er den direkte mobbinga mest synleg i barneskulen der ein kan observere større fysiske innslag, og den blir svekka dess større elevane blir. Vidare kan ein sjå at mobbinga endrar form frå direkte til indirekte etter kvart som elevane blir eldre (Olweus, 1992). Olweus (1992) slår fast at mobbing endrar seg over tid, men han påpeikar også at det i stor grad er dei same individane som er involvert i mobbinga. Det å mobbe andre eller å sjølv vere utsatt for mobbing kan som nemnd strekke seg over eit lengre tidspunkt, og nettopp det er noko som kjenneteiknar mobbinga (Olweus, 1992).

Når det gjeld *omfang* såg vi ovanfor at nærmare 100.000 er involvert i mobbing, enten som mobbar eller offer (Roland, 2007). Roland (2007) har samanlikna nokon av dei største undersøkingane, og kome fram til at omtrent 5 % av elevane på grunnskulen blir utsett for mobbing ein gong i veka, eller oftare, og det er litt fleire gutar enn jenter. Når det gjeld mobbarane viser undersøkingane at delen ligg på rundt 3-4 %.

I forhold til elevundersøkinga frå 2012 som omhandlar direkte mobbing, diskriminering og uro i klasserommet, ser ein ut ifrå analysen at andelen elevar som opplever mobbing og diskriminering er uendra, samanlikna med tidligare år. Undersøkinga viser vidare at førekomsten av mobbing reduserast med aukande alder, og at gutar blir mobba meir enn jenter. På femte trinn blir det oppgitt at nærmare 11 % blir mobba to til tre gonger i veka eller meir. I tredje klasse på vidaregåande er denne andelen redusert til 3,3 %. Gutar blir oppgitt til å mobbe mest på alle klassetrinn, sjølv om denne kjønnseffekten er svak (Wendelborg, 2012). Dette samsvarer med funna til Roland (2007) som vi såg ovanfor.

Når det gjeld mobbaren, viser den same undersøkinga at det er fleire gutar enn jenter som mobbar (Wendelborg, 2012). Noko som også samsvarar med Roland (2007) sine undersøkingar. Som vi har sett er gutar både dei som blir mobbar mest, og dei som mobbar mest. Grunnane til dette kan vere fleire, men i forhold til å mobbe andre, kan det vere årskar som at gutar ser på mobbing som ein metode for å kontrollere omgivnadane, og verne seg sjølv. Jenter derimot ser kanskje ikkje mobbinga på same måte, og kan føle mellom anna skam for å fortelje om det (Wendelborg, 2012). Ein anna grunn til at ein finn kjønnsforskjellar her er at tidligare forskning i stor grad har konsentrert seg om verbal og fysisk aggressivitet, noko som ifølgje Hubbard (2001), er typisk for gutar. Hadde mobbeomgrepet fanga opp blant anna den indirekte mobbinga, hadde kanskje kjønnsforskjellane vore mindre (Hubbard, 2001).

I forhold til *stabilitet* slår Olweus (1992) fast at mobbinga endrar seg over tid, men han legg også vekt på at det i stor grad er dei same individa som er involvert i mobbinga (Olweus, 1992).

Kapittel 4 Førebygging av proaktiv aggresjon og mobbing i klasserommet

4.1 Innleiing

Korleis ein skal førebyggje proaktiv aggresjon, og vidare mobbing i klasserommet kan vere vanskeleg å ha eit fasitsvar på. Grunnen til dette er at denne typen aggresjon ofte går føre seg relativt skjult, noko som gjer at det kan vere vanskeleg å finne den rette «avsendaren». I tillegg kan det vere vanskeleg å identifisere eit riktig bilde av den sosiale situasjonen, fordi den ofte inneheld fleire personer, med ulike rollar (Roland, 2010). Men som Nilssen (2012) påpeikar er det ikkje «svaret» eller «sannheten» ein som kvalitativ forskar er ute etter, men nokre svar vil ein alltid kunne finne.

4.2 Den autoritative lærarrolla

Ifølgje Roland (2010), er det autoritative perspektivet viktig som eit overordna prinsipp i forhold til klasseleiing. Forsking viser at korleis ein opptrer som leiar i klasserommet kan vere eit viktig bidrag for å forklare førekomsten av aggressiv åtferd (Walker, 2008). John Hattie (2009) har utført ei omfattande meta- analyse, og viser til funn som kan understreke dette. Studien han har gjennomført byggjer på 800 metaanalyser som er basert på 52 000 studiar av millionar av elevar. Målet med studien var å sjå på elevar sine prestasjonar målt opp i mot 138 ulike faktorar. Resultata frå denne studien viser at relasjonen mellom lærer og elev, og læraren si evne til å lede klassa var mellom dei faktorane som hadde størst effekt på elevane sine prestasjonar (Hattie, 2009). Ut ifrå dette er det sentralt å sjå vidare på kva som ligg til grunn for dette, og kvifor akkurat relasjonar mellom lærar og elev og læraren si rolle som leiar er så sentral i forhold til elevar som viser proaktiv aggresjon.

Når barn skal leiast eller oppdragast er dimensjonane kontroll og varme sentrale. Varme handlar om kvaliteten på relasjonane mellom barn og voksne, medan kontroll er eit uttrykk for i kva grad den vaksne er tydeleg og har forventningar til barnet (Nordahl et al., 2011). Set ein kontroll og varme inn i eit aksesystem kjem dei fire grunnleggjande oppdragarstilane til syne, forsømmande, ettergivande, autoritær og autoritativ. Diana Baumrind studerte desse oppdragarstilane allereie på 1960 – talet, men då i forhold til foreldre og barn, og korleis ulike foreldrestilar hadde innverknad på barn si åtferd og utvikling (Baumrind, 1971, 1991).

Ein *forsømmande oppdragarstil* har både lite kontroll og varme. Ein slik lærar har problem med å skape ein støttande relasjon til eleven og vil kunne bidra til ei svært uheldig utvikling for elevane (Nordahl et al., 2011). Oppdragarstilen passar rett og slett ikkje inn i skulen ifølgje Overland (2011).

Ein *ettergivande oppdragarstil* er prega av mykje varme, men lite kontroll. På denne måten får læraren få moglegheiter til å korrigere åtferda til elevane. Mangelen på kontroll vil mellom anna vise seg gjennom få handhevingar av reglar. Typisk for lærarar med slik leiarstil er at elevar visar aggresjon, når læraren prøvar å handheve reglane, læraren gir etter, og kontrollen vil bli gradvis mindre (Nordahl et al., 2011).

Den *autoritære læraren* kjenneteiknast ved høg kontroll, og liten varme og forståing i forhold til eleven. Elevane vil føle at læraren er lite interessert i dei som personar, og at dei mellom anna er vanskeleg å snakke med (Overland, 2011). Det store behovet for kontroll gjer at det er større moglegheiter for at barna vil gjere opprør ifølgje Baumrind (1978), og då spesielt dei aggressive. Her kan ein stille spørsmål til kvifor det spesielt er dei aggressive elevane som gjer opprør.

Autoritative foreldre blir kjenneteikna ved at dei er interesserte i eigne barn, dei gir tett oppfølging, set grenser og følgjer opp åtferda. Dei har kontroll, men i tillegg respekterer dei barna, og har respekt, autonomi og varme. Den autoritative foreldrestilen er forbunden med positive faktorar hjå barna, mellom anna prososial åtferd og positive forhold til jamnaldrande (Hughes, 2002). Også ifølgje forskinga til Baumrind (1971) viser den at dei foreldra som nyttar ein autoritativ leiarstil lykkast best i utvikling av kompetanse og sosialisering av barn. I tillegg visar ho til dei beste resultatane på fleire psykologiske og åtferdsmessige tiltak (Baumrind, 1971).

Det er mange studiar som viser at det er samheng mellom Baumrind (1971) sine studiar om foreldretypologi og lærarrolla (t.d Pellerin, 2005; Walker, 2008; Hughes, 2002; Bear, 1998). Den autoritative leiarstilen understrekar viktigheita av at makta skal liggje hjå læraren. Læraren skal ha myndigheit til å bestemme kva som er tillate, og kva som ikkje er tillate i forhold til reglar og rutinar. Det som skil denne leiarstilen frå til dømes den autoritære er at kontrollen utøvast på ein fast, bestemt, rolig og saksretta måte. I tillegg inneber den autoritative leiarstilen at det heile tida er kjærleik og varme bak grensesettinga (Eriksen, 2006). Hughes (2002) legg vekt på at ein autoritativ leiarstil kan flyttast over til klasserommet, og føre til ein god elev – lærar relasjon. Barn som har eit godt forhold til læraren sin som er prega av positiv involvering, varme og rettleiing av til dømes åtferd, kan påverke forhold både faglig og sosialt.

Ein autoritativ lærar skal i tillegg følgje med på både eleven si åtferd og læring (Hughes, 2002). Ifølgje ein studie av Olweus (1993) kom det fram at læraren sin observasjon spelte inn

på mobbinga i klasserommet. Olweus (1993) konkluderte med at ein viktig funksjon for å førebygge mobbing, var å auke lærartettleiken og lærarmedvitet om problemet. Hughes (2002) påpeikte vidare at etablering og formidling av klare forbod mot mobbing vart viktig, i tillegg til tettare tilsyn.

4.3 Lærar – elev relasjon

Som vi ser er det ein samanheng mellom ein autoritativ leiarstil og gode lærar – elev relasjonar (Hughes, 2002). Eg vil no gå vidare inn på kvifor det er så viktig med denne typen relasjon. Ein lærar – elev relasjon som er prega av varme og forplikting til eleven si åtferd og læring kan påverke elevane sine prestasjonar og sosiale tilpassing (Hughes, 2002). Ifølgje Pianta (1999) viser også mange studiar at elevane sine relasjonar til læraren kan vere med på å forme utviklinga til barnet. Ut ifrå dette er det interessant å få meir kunnskap om, og forstå den rolla relasjonsbygging har (Pianta, 1999). Også i St.meld. nr. 28 (1998-1999) blir det vektlagt at gode relasjonar mellom elev og lærar er viktig for at eleven sitt læringsutbytte skal bli størst mogleg. Det blir også påpeika at relasjonar kan vere eit sikkerheitsnett for å fange opp mobbing, fordi læraren si kontakt med elevane mellom anna kan vere ein viktig informasjonskanal (Moen, 2002).

Hjå ein dyktig fagperson er handlingskompetasen og relasjonskompetansen fletta saman til ein heilhet. Handlingskompetansen handlar om dei instrumentelle ferdigheitene som til dels å undervise. Relasjonskompetanse handlar om å kjenne seg sjølv, forstå den andre si oppleving og å forstå kva som skjer i samspel med den andre. Ein fagperson må kunne gå inn i ein relasjon med elevane, leggje til rette for god kommunikasjon, og passe på at det som skjer er til det beste for elevane. Skal ein klare dette er det ein føresetnad at ein møter eleven som eit sjølvstendig og handlande menneske. Det er viktig å få til eit godt samspill mellom læring av instrumentelle ferdigheter og kunnskap på den eine sida, og utvikling av relasjonsforståing på den andre (Røkenes & Hanssen, 2006).

For å klare og forstå ein annan person må ein ifølgje Røkenes og Hanssen (2006) ha innblikk i korleis den andre personen opplever verda, og her er det sentralt å ha kunnskap om kva meiningskontekstar eleven si åtferd høyrer til i. Ofte kan det vere vanskeleg å forstå andre menneske fordi ein ikkje opplever verda på same måte. Fagpersonen blir her ein del av den hermeneutiske sirkelen, der for-forståinga ein sit inne med; erfaringar, tankar og kjensler, vil prege vårt møte med andre menneske. Ein forstår alltid noko ut ifrå noko, og gjennom kommunikasjon med den andre personen, får vi ta del i den andre si forståing, og endrar på

denne måten eiga forståing. Klarer ein å forstå den andre, vil det verke positivt inn på relasjonen mellom lærar og elev, fordi det å føle seg forstått mellom anna skapar ei oppleving av truverd og tilknytning (Røkenes & Hanssen, 2006).

I forhold til elevar som viser proaktiv aggresjon vil dette vere sentralt. Ein positiv elev – lærar relasjon er viktig for desse elevane. Det er blitt bevist at gode relasjonar ofte nettopp fører til forbetring av åtferda (Hughes, 2002). Kanskje er det nettopp den gode relasjonen mellom læraren og eleven som viser proaktiv aggresjon som kan vere med på å bevisstgjere både eleven og læraren om eiga åtferd, og vidare kanskje klare å forandre åtferda? Også Pianta (1999) hevdar at relasjonar mellom lærer og elev kan vere med på å regulere eleven si åtferd i klasseromsituasjonar. Den kan stabilisere eleven sine emosjonelle erfaringar, gi struktur og vere ei sikkerheit og ei støtte i arbeidet mot meistring (Pianta, 1999).

Også ifølgje Pianta (1999) vil barna sine handlingar aldri vere isolerte handlingar, men handlingar som må bli forstått ut ifrå ein heilhet, og som eit produkt av ulike påverknadar frå miljøet barnet er ein del av. Pianta (1999) viser til *systemteori* jamfør Bronfenbrenner (2005) og i møte med dei utfordrande elevane er det derfor viktig at ein som lærar ser på åtferda som ein heilheit av ein større kontekst, for å vidare kunne sette seg inn i og forstå situasjonen (Pianta, 1999). Kvifor viser ein eleven proaktiv aggresjon er spørsmål ein kan stille seg her. Som fagperson blir det vidare viktig at ein møter heile mennesket. Samhandlinga må gå føre seg slik at ein bidreg til å skape tryggleik, tillit, openheit, respekt, anerkjennelse, samt å fremje sjølvstende. Det er viktig å hugse på at ein relasjon ikkje kjem av seg sjølv, og ein god relasjon oppstår nettopp i samhandlingsprosesser som skaper faktorane ovanfor (Røkenes & Hanssen, 2006).

Mellommenneskelege relasjonar som relasjonen mellom lærer og elev, spelar som vi har sett ei viktig rolle i arbeidet med elevar som visar proaktiv aggresjon. Å skape ein god relasjon mellom to individ kan ta tid, og det er viktig at både læraren og eleven må få lov å bli kjent med kvarandre. Her er det vesentleg å ta tida til hjelp, ved å mellom anna møtast ofte. På denne måten vil ein etter kvart vite kva som blir forventa av kvarandre, og grenser kan både bli sett og handheva (Pianta, 1999).

DEL III - METODE

Kapittel 5 Metode

5.1 Innleiing

I dette kapitlet skildrar eg prosessen ifrå eg valde problemstilling og heilt fram til analyse og tolking av datamaterialet. Eg vil komme inn på val av metode, datainnsamlingsmetode, utval, førebuing og gjennomføring av intervju, analyse og tolking, kvalitetssikring og etiske utfordringar.

5.2 Val og beskriving av metodisk tilnærming

Ifølgje Ringdal (2012), er det problemstillinga som avgjer kva forskingsmetode ein endar opp med. Nokre problemstillingar peikar klart mot kvantitativ metode, medan andre peikar klart mot kvalitativ metode. Eit av dei viktigaste måla i forhold til kvalitativ forskning innanfor pedagogikk er å gi fylldige skildringar av kontekstar, aktivitetar og deltakarane si oppfatning (Gudmundsdottir, 2011). Med utgangspunkt i problemstillinga mi vart det å velje kvalitativ metode det mest naturlege valet for meg, fordi eg var ute etter læraren si oppleving. Ved å nytte meg av denne metoden fikk eg moglegheit til å komme tett innpå det eg skal forske på, og på den måten få eit fyldig innblikk i korleis lærarane opplever møte med elevar som viser proaktiv aggresjon.

Innanfor kvalitativ metode finnast det mange og ulike tilnærmingar (Postholm, 2010). Eg vel å nytte meg av eit fenomenologisk studie. I eit slikt studie er ein opptatt av opplevingane informanten sitt inne med, og dette er ut ifrå problemstillinga mi det eg vil ha tak i. Hensikta med eit slikt studie er å lyfte fram deltakaren sitt perspektiv, og det å lytte til det deltakaren har å kome med, er her sentralt (Postholm, 2010). Deler ein fenomenologien grovt inn i to, kan ein skilje mellom eit *sosiologisk perspektiv*, og eit *psykologisk, individuelt perspektiv*. I ei sosial – fenomenologisk tilnærming undersøker ein grupper av individ, og korleis desse utviklar mening i ein kontekst. I den psykologiske fenomenologien er det ifølgje Postholm (2010) derimot individet som står i fokus, og det er denne retninga mitt studie er innanfor. Eg skal intervjuje lærarar og er ute etter deira oppleving av møte med elevar som viser proaktiv aggresjon, og nettopp derfor er det individet som vil vere i fokus i oppgåva mi.

Fenomenologien skil seg frå andre tilnærmingar innanfor kvalitativ metode, som til dømes kasusstudiar og etnografiske studiar. Grunnen til dette er at desse tilnærmingane er studiar av pågåande prosessar. Eit fenomenologisk studie er også studie av ein pågåande prosess, eller ein kvardagsaktivitet. Forskjellen ligg i at denne prosessen er avslutta når forskaren tek til

med forskingsarbeidet (Postholm, 2010). For at eg til dømes skal finne svar på opplevinga læraren har i møte med proaktive elevar, må dette møtet ha funne stad før eg startar med forskinga på denne opplevinga. Likevel er mitt formål å prøve å fange opp forskingsdeltakaren si oppleving av erfaringar ifrå ein naturelg setting, noko som er i tråd med Postholm (2010) sine anbefalingar.

Moustakas (1994) hevdar nettopp at hovudformålet med eit fenomenologisk studie er å forstå konkrete og meiningsfulle relasjonar som kan relaterast til ei bestemt erfaring, i ein bestemt situasjon og kontekst. Opplevingane må ein få fram gjennom samtale, nettopp fordi det som sagt er snakk om avsluttande erfaringar som ikkje kan observerast. Derfor er intervju ifølgje Postholm (2010) ein god metode å samle inn data på i eit fenomenologisk studie, og som eg kjem tilbake til nedanfor var det den metoden eg valte å nytte meg av.

5.3 Datainnsamlingsmetode

Datainnsamlingsmetoden eg valde å nytte meg av var som nemnd kvalitativt intervju. Dette valet falt naturleg fordi intervju ifølgje Postholm (2010) som regel er den einaste datainnsamlingsstrategien ein kan ta i bruk ved eit fenomenologisk studie. Det positive med eit kvalitativt intervju er openheita (Kvale, 2002), og eit slikt intervju er ifølgje Dalen (2011) spesielt godt eigna til å få innsikt i deltakarane sine egne opplevingar, tankar og kjensler. Formålet mitt med å velje intervju var mellom anna å få innsikt i lærarar sine opplevingar i forhold til møte med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis dei opplevde at deira klasseleing og deira relasjonar til desse elevane var med på å førebyggje mobbing i klasserommet. Eg var ute etter å skaffe meg fyldig og skildrande informasjon om korleis desse lærarane opplevde nettopp dette. Dette er i samsvarar med Dalen (2011) som også påpeikar at dette er hensikta med eit intervju. Det sentrale i intervjuet mitt var å fange opplevingane lærarane satt inne med, og ifølgje Postholm (2010) er det den subjektive opplevinga som her er i fokus.

Intervju kan brukast som både hovudmetode, og bimetode for å samle inn informasjon. Ut ifrå problemstillinga mi valde eg å nytte den som hovudmetode, og det vil vere den einaste metoden for datainnsamlinga. Dette valet gjorde eg ut ifrå metodevalet mitt, der eg tok utgangspunkt i problemstillinga. Ein observasjon, til dømes, ville ikkje ut ifrå problemstillinga mi ha gitt meg noko brukande data, på grunn av at eg var ute etter opplevinga, og ikkje kva som vart gjort. Som sagt er det den subjektive opplevinga som står i fokus, og desse opplevingane kan ikkje betraktast som usanne eller feil, sjølv om andre

personar har andre opplevingar og erfaringar. Derfor er intervju som datainnsamlingsmetode ein tilstrekkelig måte å samle inn data på for å fange opp personen sine subjektive opplevingar av eit fenomen (Postholm, 2010).

Eit intervju kan ha ulik form, frå heilt strukturert til ustrukturert. Kva form ein vel må belysast ut ifrå tema, og målgruppe (Dalen, 2011). Eg valde å nytte meg av eit halvstrukturert intervju, der eg delte intervjuguiden inn i ulike tema, ut ifrå problemstillinga mi (sjå vedlegg 2) Datamaterialet mitt tek altså utgangspunkt i tre intervju av adjunktar som jobbar ved ein vanleg barneskule.

5. 4 Utval

Ifølgje Dalen (2011) er val av deltakarar spesielt viktig innanfor kvalitative intervju. Ein viktig føresetnad er at talet på deltakarar ikkje må vere for stort, men samtidig må intervjumaterialet gi tilstrekkelig grunnlag for tolking og analyse (Dalen, 2011). Det finst mange og ulike måtar å tileigne seg eit utval på (Dalen, 2011). I eiga forskning har eg nytta meg av *kriterieutvelging*. Det første eg gjorde i utvalsprosessen var å setje meg opp nokre kriterier, ut ifrå problemstillinga mi. For det første bestemte eg meg for at eg skulle ha tre intervjudeltakarar. Vidare valde eg at deltakarane skulle bestå av vanlege adjunktar, med ein del år erfaring i skulen. Dette kriteriet valde eg fordi problemstillinga mi omhandlar kva som skjer i klasserommet, og då vart det å intervju lærarar det mest fornuftige valet. Eg ser på erfaring som ein viktig faktor for å kunne klare å sette ord på opplevingar i klasserommet, og derfor ville eg at mine deltakarar skulle ha jobba nokre år innanfor skulen.

Når ein skal danne kriterieutval er det vidare viktig at ein på førehand oppsøkkjer feltet ein skal undersøkje. På denne måten får ein tileigne seg kompetanse om feltet og mellom anna kulturen der (Dalen, 2011; Kvale, 2002). Deltakarane mine kjem ifrå same barneskulen og på den aktuelle skulen har eg jobba som vikar. Dette gjorde at eg hadde kjennskap til dei fleste trinna på skulen, og også mange av lærarane. Etter kvart som eg har blitt betre kjent med dei ulike trinna, var det eit trinn som utmerka seg som interessant. Trinnet bestod av mange ulike elevtypar, og mellom anna elevar som viste utagerande åtferd. Trinnet var delt i tre grupper, med tre ulike kontaktlærarar. For min del var det spennande at alle deltakarane kom frå same trinn, fordi eg då kunne få ulike perspektiv på opplevingar frå forskjellige lærarar på same trinnet. Dette er noko som også Creswell (1998) dreg fram som eitt av måla med fenomenologisk forskning. Nettopp å finne kvar enkelt si oppleving, samtidig som ein er ute etter å finne erfaringar og opplevingar fleire menneske har av same fenomenet.

For å få tak i deltakarane mine leverte eg personleg eit informasjonsskriv til dei tre aktuelle kandidatane. Alle dei tre deltakarane svarte positivt med ein gang, og eg leverte deretter eit informasjonsskriv til rektoren på skulen for å få hennar godkjenning, og for å informere om prosjektet. I oppgåva mi har eg valt å kalle dei tre deltakarane for deltakar 1, deltakar 2 og deltakar 3. Deltakar 1 er ei kvinne på 44 år, ho har jobba 19 år i skulen. Deltakar 2 er mann på 52 år, og han har jobba i skulen i nærmare 30 år. Den siste deltakaren er også mann, han er 45 år, og har jobba på skulen i 16 år. Alle dei tre deltakarane er utdanna lærarar, og har diverse fagutdanningar i tillegg.

Intervjua varte i 55 min, 30 min og 45 min. I forhold til lengda på intervjua kan det sjå ut som deltakar 2 ikkje sa like mykje som dei to andre. Etter at eg hadde transkribert datamaterialet såg eg at intervjuet på 30 min, nesten gav like mykje tekst som dei på 55 min og 45 min. Dette kan tyde på at intervjuet av deltakar 2 bestod av mindre pausar og nølingar enn dei to andre intervjua. Eg følte at intervjudeltakarane gav meg like gode og gjennomtenkte svar, men opplevde at dei hadde ulike styrker på ulike tema.

5.5 Førarbeid til intervju

Før intervjuguiden vart utarbeida satt eg meg inn i ein del teori om det aktuelle emnet. Dette gjorde eg for å skaffe meg ei omgrepsmessig og teoretisk forståing av det eg skulle undersøkje. Eg fokuserte mellom anna på aggresjonsomgrepet, og då spesielt proaktiv aggresjon. Dette er i samsvar med Kvale (2002) som hevdar at kunnskap om det ein skal forske på er vesentleg for å kunne stille dei riktige og viktige spørsmåla i ein intervjuguide. I tillegg har eg med ei forforståing, og i forkant av intervjuprosessen var eg oppteken av å være bevisst på eiga forforståing. På denne måten vart det lettare for meg å ha eit ope sinn under sjølvintervjuet, noko som Dey (1999) poengterer som vesentleg i eit kvalitativt intervju. Den teoretiske kompetansen gav meg altså idear til spørsmål, men i tillegg vart det opne sinnet viktig for å ikkje leggje føringar under sjølvintervjuet.

For å sikre meg at eg stilte dei rette spørsmåla, som på best mogleg måte skulle gi meg svar på problemstillinga mi, var eg gjennom heile utarbeidinga av intervjuguiden påpasseleg med å ha problemstillinga mi synleg. Å utarbeide ein intervjuguide handlar ifølgje Dalen (2011) nettopp om å omsette studien si problemstilling til konkrete tema, med følgjande spørsmål.

Spørsmåla i sjølvintervjuguiden vart dermed utforma ut ifrå aktuell teori, egne erfaringar og problemstillinga mi. Som nemnd valde eg å nytte meg av eit halvtstrukturert intervju, der

spørsmåla vart inndelt i ulike tema. Intervjuguiden min bestod av fem ulike tema; aggresjonsomgrepet, proaktiv aggresjon, klasseleiing, relasjonar og mobbing i klasserommet. Ved å lage ein temabassert intervjuguide sikra eg meg at mine tema vart samtaleemne i intervjuet. I tillegg til at intervjudeltakaren hadde moglegheit til å komme med opplevingar og erfaringar utanfor dei ulike temaa.

I tillegg valde eg å nytte meg av traktprinsippet. Dette prinsippet handlar om at ein startar med enkle innleiande spørsmål, for at deltakarane skal føle seg trygge i intervjusituasjonen.

Vidare kjem ein inn på dei viktigaste og mest sentrale temane, før ein igjen avsluttar med generelle spørsmål (Dalen, 2011). Eg la vekt på å utforme spørsmål som skulle få deltakarane til å fortelje om opplevingane sine, og orda oppleving og skildring vart dermed ofte brukt.

Før eg gjennomførte sjølve intervjuet valde eg å gjennomføre eit prøveintervju. Mellom anna for å teste meg sjølv som intervjuar, men også for å teste ut intervjuguiden og det tekniske utstyret. Dalen (2011) poengterer i si bok at eit prøveintervju alltid bør finne stad i eit kvalitativt intervju. Det var tryggjande og greitt å få gjennomført prøveintervjuet. På denne måten fekk eg sjå kva spørsmål som fungerte, og kva spørsmål som kanskje ikkje fungerte. I tillegg var det greitt å sjå korleis ein sjølv fungerer i ein slik situasjon. I etterkant av prøveintervjuet vart det gjort ein del endringar i intervjuguiden min. Eg la mellom anna merke til at ein del spørsmål var litt like, medan andre var dårleg formulert. Dette vart utbetra, og i tillegg fekk eg erfare at det ikkje alltid er like enkelt å vere den som skal intervjuje. Spesielt det å gi deltakaren tid opplevde eg som ei utfordring under prøveintervjuet, noko som gjorde at eg prøvde å tenkje godt over dette i sjølve intervjuet.

5.6 Gjennomføring av intervju

Alle dei tre intervju mine vart gjennomført på den aktuelle skulen. Vi oppheldt oss på eit eige rom, slik at ikkje andre skulle forstyrre. Gjennom informasjonsskrivet gav deltakarane meg løyve til å bruke lydopptakar, og denne blei nytta under alle dei tre intervju. Som nemnd under utval ville eg at deltakarane min skulle vere erfarne lærarar, men konkretiserte ikkje det noko meir. Deltakarane mine var mellom 40 og 55 år, og hadde dermed mange års erfaring i skulen. Eg nytta meg som sagt av traktprinsippet, og som intervjuar prøvde eg å vere roleg, og skape ein trygg atmosfære for intervjudeltakarane, noko som er i tråd med Postholm (2010) sine råd. I forkant av alle intervju snakka vi om oppgåva si problemstilling og oppgåva sitt formål. I tillegg tok vi opp temaet proaktiv aggresjon. Dette gjorde eg for å få ein større føresetnad for at vi hadde ei felles forståing av elevar som viser den typen

utagerande åtferd. Eg opplevde at samtalen i forkant var med på å roe stemninga, i tillegg til at det forberedte deltakarane på sjølve intervjuet.

Under sjølve intervjuet var eg som nemnd ute etter å få tak i læraren si oppleving av møte med dei proaktive elevane, og deira oppleving av korleis relasjonsbygginga og klasseleiinga deira var med på å førebygde mobbing i klasserommet. Notatblokkane var tilgjengeleg gjennom alle intervjuet, og det vart i tråd med Nilssen (2012) sine anbefalingar, notert tankar og refleksjonar både undervegs og i etterkant av intervjuet.

Undervegs nytta eg meg av intervjuguiden, men eg var også påpasseleg med å byggje på det deltakarane kom fram med av informasjon, og fylgde ikkje guiden slavisk. Dette for å i større grad få fram deira perspektiv. Eg erfarte at nokre av informantane av og til hadde litt problem med å gå i djupna, og prøvde derfor med råd frå Postholm (2010) å stille utdjupande spørsmål av typen «Korleis følte du..?» og «Korleis opplevde du...?». På denne måten vart det lettare å verkeleg få fram deira oppleving. I tillegg stilte eg nokre oppklaringsspørsmål for å vere sikker på at eg hadde forstått intervjudeltakarane på rett måte. Dalen (2011) hevdar at noko av det viktigaste i eit intervju er evna til å lytte, og dette hadde eg i bakhovudet gjennom heile intervjuet. Eg la vekt på å vise interesse for svare deltakarane kom med, ved å som sagt stille spørsmål, samt komme med oppmuntrande kommentarar og elles ha eit imøtekommande kroppsspråk.

I tillegg fokuserte eg som nemnd på å gi dei tid, noko som også Dalen (2011) trekk fram som viktig. Eg prøvde å signalisere at refleksjon og stillhet var greitt. Ifølgje Dalen (2011) er erfaring viktig for å bli ein god intervjuar, erfaring er nok ikkje det eg hadde mest av før eg starta med intervjuet, men eg hadde uansett ein grei følelse under sjølve gjennomføringa av dei ulike intervjuet. I etterkant av intervjuet uttrykte også deltakarane at opplevinga av å ha blitt intervjuet var god, og dei satt igjen med ei god kjensle.

I forkant av alle intervjuet tenkte eg som nemnd på å vere open, og ikkje legge føringar på intervjudeltakarane. På grunn av at eg gjennomførte tre intervju fekk eg etter kvart meir og meir forståing av dei ulike opplevingane lærarane hadde hatt i møte med dei utagerande elevane. For at eg skulle klare å møte dei ulike forskingsdeltakarane på den same opne måten, var det ekstra viktig for meg å fokusere på å leggje vekk eiga forforståing, og etter kvart forståing, til sides, noko også Postholm (2010) understrekar som viktig i eit fenomenologisk intervju.

5.7 Transkribering av datamaterialet

Etter kvart intervju sette eg direkte i gang med transkriberinga for at intervjuet skulle vere ferskast mogleg, og følgde også Postholm (2010) sine råd om å transkribere sjølv. Å transkribere sjølv er viktig nettopp fordi ein då kan bli godt kjent med eige datamaterial, og i tillegg vil det i heile transkripsjonsprosessen gå føre seg ei kontinuerleg analyse (Postholm, 2010). Dette erfarte eg at stemte, etter kvart som eg transkriberte dukka det opp både likskap og ulikskap i materialet, og tankar i forhold til den komande analysen. Eg var nøyen med å notere ned alt undervegs, slik at tankane vart med meg vidare i prosessen. Undervegs i transkripsjonsprosessen var eg påpasseleg med å få med alle ord, nølingar og pausar. Eg valte å transkribere på dialekt, fordi eg synst det på den måten var enklast å gjenskape intervjudeltakarane på best mogleg måte. Etter at eg hadde transkribert alle intervjuet, sjekka eg dei opp mot opptaket, for å dobbeltsjekke at alt var med. Her gjorde eg litt endringar på blant anna rekkefølgen på ord, lengd på pausar og tilføyning av nokre småord.

5.8 Analyse og tolking av intervju

Før eg starta med analyse og tolkingsprosessen sette eg meg godt inn i Glaser og Strauss (1967) sine kodefaser. Open koding, aksial koding og selektiv koding. Eg starta den *opne kodinga* med å lese gjennom dei ulike intervjuet, og markerte kodar i marginen. Dette er den første fasen i prosessen, og ifølgje Nilssen (2012) handlar denne prosessen om å møte datamaterialet med eit opent sinn. Sjølv om eg på førehand hadde sett meg inn i ein del teori prøvde eg så godt eg kunne og ta fatt i analysen med eit opent sinn, noko eg følte gjekk greitt. Eg fann etter kvart mange kodar og hadde behov for å gjere noko meir for å få oversikt over materialet. Derfor tok eg føre meg spørsmål for spørsmål, og samla alle kodane frå kvart svar under tilhørande spørsmål. Eg var då inne i den *aksiale kodingsfasen*, som er i samsvar med Nilssen (2012) sine anbefalingar. På denne måten kunne eg sjå om der var noko samsvar mellom dei ulike svara dei tre deltakarane gav.

Den aksiale kodingsfasen gav meg ei liste over tema som gikk igjen, og eg var inne i den siste av dei tre kodingsfasane, nemleg *selektiv koding*. Eg kategoriserte denne lista, og kom fram til to kategoriar, holdningar til elevane og opplevinga av kva ein bør gjere. Etter å ha sortert alle kategoriane under desse to temaa, brukte eg fargekodar for å sjå kva som gjekk igjen, og enda då opp med følgjande tre kjernekategoriar: Utfordrande maktkamp, mobbing, og klasseleiing. To av desse kategoriane er dei same som temaa i intervjuguiden, og ut ifrå datamaterialet mitt såg eg at dette var tema som gjekk igjen i forhold til lærarane sine opplevingar gjennom heile intervjuet, og eg valte derfor og også nytte dei som kjernekategoriar. Etter at

kjernekategoriene var på plass gjekk eg gjennom alle intervjuene på nytt og organiserte dei ulike svarene inn under rett kategori. Dette gjorde eg nettopp for å sjekke at dei utvalte kjernekategoriene var dekkande for alt datamaterialet.

5.9 Kvalitet i kvalitative studiar

Målet for ein kvalitativ forskar er ifølgje Nilssen (2012) å forsikre lesaren om at bildet som blir gitt ikkje er feilaktig eller omgjort i forhold til dei faktiske forholda. I tillegg er det viktig at misforståingar ikkje oppstår. Forskaren skal bevise at funna er truverdige og konsistente i forhold til datamaterialet som er innsamla (Nilssen, 2012). Ifølgje Postholm (2010) blir forskaren sett på som det viktigaste forskingsinstrumentet, og ei av dei viktigaste oppgåvene er nettopp å skildre det aktuelle fenomenet så nøyaktig som mogleg. For å vurdere denne prosessen i eige studie vil eg ta utgangspunkt i Lincoln og Guba (1985) sine fire former for validitet i kvalitative studiar. Desse fire er bekreftbarhet, overførbarhet, pålitlighet og truverd.

5.9.1 Bekreftbarheit

Ifølgje Postholm (2010) skjer det under heile forskingsforløpet ei endring av meiningar. Dette skjer i møtet mellom meg som forskar og forskingsfeltet. Gjennom heile forskingsprosessen har eg som sagt lagt vekt på å vere bevisst eiga forforståing. Spesielt under intervjuene prøvde eg å halde fokus på det emiske perspektivet. Eg la vekt på å bruke opne spørsmål som skulle invitere til skildring og samtale rundt dei ulike temaene og eg var bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål. På førehand hadde eg som sagt lest ein del teori, noko som gjorde at eg hadde ei viss forforståing. Denne prøvde eg å leggje vekk under intervjuprosessen. Dette for å klare å møte deltakarane med eit opent sinn, og vidare klare å ta tak i og løfte fram deira perspektiv, som ifølgje Postholm (2010) er hensikta i eit kvalitativt studie.

Etter kvart som analysearbeidet tok til såg eg at mange av dei meiningane eg hadde frå før stemde med det deltakarane kom fram med. Utover i analysearbeidet, veksla eg mellom å studere empirien og teorien min, og eg fekk etter kvart også nye, ulike vinklingar og opplevingar som ikkje eg hadde tenkt på frå før. Også Postholm (2010) legg vekt på at ein i eit kvalitativt studie ofte opplever at meiningar blir bekrefta, mens andre blir avkrefta. Ho seier vidare at i forskingsprosessen kan nye idear og forhold bli teken inn i studiet. Dette kan føre til at forskaren si forståing kan forandrast og utviklast, noko som også er i tråd med den hermeneutiske sirkel. I drøftinga mi har eg tolka svarene til deltakarane opp i mot teorien min. Dette har vore ein utviklingsprosess. Eg har fått bekrefta og avkrefta og vidare utvikla eiga

forståing av korleis elevar som viser proaktiv aggresjon opplevast i klasserommet, og korleis ein gjennom klasseleiing og relasjonar kan førebyggje at dei mobbar på denne arenaen. For å klare å få forstå deltakarane sine opplevingar har eg nokre gongar måtte funne meir teori om nokre emne, men eg har ikkje måtte funne ny teori.

5.9.2 Overførbarheit

Overførbarheit handlar om i kva grad studien kan generaliserast. Kunnskapen som produserast i ein kvalitativ studie er oftast knytt til ein spesiell plass og til eit spesielt tidspunkt. Uansett kan forskinga komme til nytte, og gjennom *naturalistisk generalisering*, overførast til andre liknande situasjonar (Postholm, 2010). Mottakaren av forskingsresultatet er den som avgjer om ein kan bruke resultatet i andre situasjonar. For å leggje til rette for at lesaren skulle kunne oppdage likskap mellom beskriven kontekst og eigen kontekst, og vidare oppdage nytteverdi, som naturalistisk generalisering ifølgje Postholm (2010) handlar om, har eg undervegs i drøftingsdelen prøvd å skildre nokon av dei fenomenene som er lagt til grunn for drøftinga. I tillegg kan informantane sine utalingar også gi grunnlag for å kjenne seg igjen, derfor har eg valt å bruke desse for å skildre deltakarane sine perspektiv og opplevingar.

Vidare har eg gjennom å nytta meg av tjukke skildringar både i metodedelen og i analyse og drøftingsdelen, prøvd å fortolke det som har blitt presentert gjennom å reflektere svara til deltakarane opp i mot teori og egne erfaringar. Dette står i samsvar med kva Geertz (1993) meiner er avgjerande i forhold til den naturalistiske generaliseringa.

5.9.3 Pålitelegheit

Å vere påliteleg handlar om at forskaren må dokumentere forskingsprosessen slik at det er enkelt å sjå kva som er blitt gjort, og at det som er blitt gjort er blitt gjort på ein ordentleg måte (Postholm, 2010). I metodekapittelet var eg nøyen med å skildre dei ulike delane i forskingsprosessen heilt ifrå utarbeiding av problemstilling til gjennomføring av intervju, transkribering og analyse, samt tolking. I skildringane la eg vekt på å vere så nøyaktig som mogleg, og bruke rike og tjukke skildringar, slik at lesaren lett kunne setje seg inn i situasjonen. I tillegg har eg lagt ved både informasjonsskriv, intervjuguide og brev frå NSD (Sjå vedlegg 1, 2 og 3). Dette for å dokumentere og mellom anna vise korleis prosessen med å skaffe seg informantar gjekk føre seg, og kva spørsmål som har vore utgangspunkt for datamaterialet mitt.

5.9.4 Truverd

For å sikre at det var samsvar mellom det som kom fram gjennom intervju og egne transkriberingar, valte eg også å nytte meg av *member checking*. Denne prosedyra handlar om at forskingsdeltakarane får moglegheit til å kjenne seg igjen i skildringane eg har gjort. Eg returnerte transkripsjonane på mail, slik at deltakarane på den måten fekk moglegheit til å lese gjennom, og komme med innspel på det som var transkribert. Etter nokre dagar fekk eg svar frå alle tre. Eine deltakaren hadde lest gjennom, og kunne godt stå inne for det eg hadde skrive. Dei to andre deltakarane uttrykte at dei stolte på det eg hadde gjort, og såg det derfor ikkje nødvendig å lese gjennom. Ifølgje Lincoln og Guba (1985) blir member checking sett på som ein av dei viktigaste faktorane for å skape truverd i ein studie. Ein sikrar seg at ein som forskar har oppfatta det deltakarane har sagt på ein riktig måte, og ein kan på den måten unngå faktorar som misforståingar og feiltolkingar.

5.10 Etiske betraktningar

Ved oppstart av masterprosjektet vart studien meldt til Norsk samfunnsvitenskapeleg datatjeneste (NSD), personvernombudet for forskning. Tilbakemeldinga frå NSD var at studien var meldepliktig i samhøve med opplysningane i § 31 som omhandlar meldeplikt (sjå vedlegg 3). Vidare fikk eg beskjed om at behandlinga tilfredstilte krava i personopplysningslova, så lenge prosjektet vart gjennomført i tråd med dei opplysningane som vart gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarar samt personopplysningsloven og helseregisterloven med føreskrifter.

I forhold til kommentarar om meldeskjemaet fikk eg beskjed om å føye på informasjonsskrivet at opplysningane skulle gjerast anonyme ved prosjektslutt, noko som vart gjort med det same (sjå vedlegg 1). Elles satt eg meg inn i NTNU sine reglar for datasikkerheit, med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserande data, noko som også vart poengtert frå NSD. Eg var også merksam på at alle dei innsamla opplysningane som nemnd skulle gjerast anonym og lydopptak skulle slettast ved prosjektet sin slutt 01.06.2013.

Gjennom heile prosjektet har all empirien blitt behandla konfidensielt. Informantane vart anonymisert allereie i transkriberinga, og utalingar eller informasjon som kan førast tilbake til deltakarane, er tatt vekk eller blitt omgjort. Intervjua som vart tatt opp på privat iPhone har blitt sletta, og transkriberingane er lagra på privat datamaskin med passord. Desse vil bli sletta ved endelig avslutning av masterprosjektet.

DEL IV- ANALYSE OG DRØFTING

Kapittel 6 Analyse og drøfting

6.1 Innleiing

I analysen av datainnsamlinga og i drøftinga har eg som nemnd i førre kapittel delt datamaterialet mitt inn i tre kjernekategori, og følgjande hovudtema som vil bli omtalt er utfordrande maktkamp, mobbing og klasseleiing. Dette er dei kjernekategoriene eg kom fram til under analysen, og dei ser ut til å dekkje svara som informantane kom med på ein god måte. No vil eg drøfte kvar kjernekategori i forhold til problemstilling og teori. Under kvar kjernekategori vil eg komme inn på ulike underkategori. Eg vel å presentere analysen og drøfte i same kapittel, og vil til slutt kome med ei oppsummerande drøfting der hovudfunna blir presentert.

For å sikre anonymiteten til informantane har eg som sagt valt å nummerere dei ifrå 1 til 3. På denne måten vil også lesaren kunne følgje med på svara til dei ulike deltakarane gjennom heile resultat og drøftingskapittelet.

6.2 Utfordrande maktkamp

Då deltakarane fortalde om sine erfaringar, opplevingar og tankar rundt møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon vart ulike tema tatt opp. Problemstillingar som kontroll og makt, ressurssterke elevar og snakkar ofte usant, vart stadig nemnd og reflektert rundt av deltakarane. Eg tolka desse problemstillingane som ei grunnleggande holdning og forståing av elevar som viser denne typen åtferd, og vil no gå nærmare inn på desse.

6.2.1 Kontroll og makt

Dei første spørsmåla eg stilte handla om å avdekke proaktiv aggresjon. Hensikta med spørsmåla var å få fram dei ulike lærarane sine opplevingar i forhold til elevar som visar proaktiv aggresjon. Som sagt hadde eg på førehand snakka om denne typen åtferd, og eg hadde eit inntrykk av at både eg og deltakarane hadde same forståing av åtferda. Undervegs i intervjuet fekk eg ein kjensle av at alle deltakarane hadde opplevingar av at elevar som viser proaktiv aggresjon var vanskelege å handtere. Følgjande sitat skildrar nokre av tankane deira rundt dette:

Deltakar 1: Ja, koss æ opplev dem... Æææ synst jo det kan være vanskelig selvsagt. I forhold til hvordan du som lærer skal posisjonere de i forhold til de eleven, at du på en måte ikke skal la dem få for mye rom og det e jo ett æææ, å heller ikke for mye styring. Og det e jo en utfordring, for du ser jo at dem kan styr veldig my av de andre åsså, at de andre på en måte blir holdt av den personen. ÆÆææ, så tenke æ på en måte å forsøk å avdekk maktpillet i den grad det e mulig, e veldig viktig. Gjerne kanskje

viss man klare å konfronter den personen med når av de påstandan han kjem med, eller den eleven, viss det e mulig.

Deltakar 2: Det kan nok være vanskelig å avdekk, veldig mye skjulte konstulajsona som du ikke ser

Deltakar 3: Koss e opplev det? Nei, da, da blir e arg ja... (Flire litt) E bli, ja, viss det e en sånn ja, en skjønne fort det, og og, det som forundre meg kanskje e viss du tar dem i sånn utspekulert åtferd, at dem, og konfrontere dem med det, så slutte dem ikke med det, dem kan ta andre runda å...

Sitata viser ulike aspekt som deltakarane opplevde som vanskeleg i forhold til dei utagerande elevane. Eg tolkar dette til at lærarane opplevde det som utfordrande at elevane som viser proaktiv aggresjon brukte makta si til å styre mykje av klassa. Dette blir også understreka av Dodge (1991) som seier at elevar som viser denne typen åtferd, ofte har ein trong til å dominere over andre. Dodge (1991) seier vidare at handlinga er målbevisst og kaldblodig. Noko som tyder på at elevane som viser denne typen åtferd har ei hensikt som handlar om å få undertrykkje andre for igjen å få tilfredstilt sitt maktbehov. Deltakarane opplevde dette som ei utfordring.

Deltakar 1 gav til dømes uttrykk for at det var vanskeleg å finne ein mellomting mellom det å ikkje gi dei for mykje rom og ikkje for mykje styring. Eg tolkar dette til at denne balansegangen er ei utfordring. Får elevar som viser proaktiv aggresjon, på den eine sida, for mykje rom kan det kanskje vere lettare for denne typen elevar å få med seg enda fleire på dei negative handlingane. Noko som fort kan føre til at dei styre meir, og får meir makt. På den andre sida vil kanskje ei total styring frå læraren si side føre til at elevane får behov for å heile tida teste ut, og prøve seg. Dette tydar på at det kan vere viktig slik som deltakar 1 påpeikar at ein prøver å avdekke maktspillet, slik at elevane som viser proaktiv aggresjon forstår at makta ikkje ligg hjå dei. I tillegg kan ein prøve å finne ein mellomting mellom total styring og total fridom, og her vil nok grensesetting vere viktig. Ifølgje Eriksen (2006) bør ein som lærer prøve å ha klare reglar og rutinar. Elevane som viser proaktiv aggresjon vil då ha moglegheit til å vite kva som er tillete, og ikkje. Og reglane kan på den måten verke førebyggjande i forhold til at elevar som viser proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet.

Deltakar 1 og 2 opplevde at det kunne vere ei utfordring og avdekke og ta tak i dette maktspillet, noko som begge deltakarane utdjupar nedanfor:

Deltakar 1: Skyve skyld på andre, og bestemme over andre, og får andre til å gjer ting som e veldig negativit, men som trekk dei seg unna sjølv når det blir tatt tak i det som har skjedd. Så e opplev absolutt at dem styre veldig my, kan gjør av fellesskapet og dei holdningane som e i fellesskapet. Det e jo det som e det skumle med det da, for å si det sånn. Og det e veldig vanskelig faktisk å ikke e det lett å ta tak i heller for det handle om at mange eleva kan føle seg trua eller redd for at de skal få straff viss dem sir ifra til læreren om ting som har skjedd, og ka som egentlig har skjedd og ka som er sannheten. Så det at dem har såpass stor makt over andre å, som gjør det til et veldig alvorlig problem.

Deltakar 2: eee..asså.. Æ opplev det veldig ulikt, det e veldig ulike typer onga, kan det no verra, tenke æ. Det e itt. Det e itt en kategori, det e det sjelden på nokka. Men særlig den typen her, de kan vere veldig forskjellig altså. Fra å være dem som e synlig da, mer synlig, til å vere veldig lite synlig.. Ehh.. sånn at det e non det faktisk kan ta litt tid til å finn ut av kem som, kem som sitt å styre, eller trekke trådane i ei gruppe. Så det kan nok vere vanskelig å avdekk, veldig mye skjulte konstulajsona som du ikke ser.

Ut ifrå sitata ser vi at deltakar 1, på den eine sida, har ei sterk oppleving av at åtferda er vanskeleg å ta tak i fordi elevane som viser proaktiv aggresjon har så stor makt over dei andre elevane. Eg tolkar dette i den retning av at dei elevane som blir skildra her viser den personretta proaktive aggresjonen. Ifølgje Price og Dodge (1989) handlar den mellom anna om å bruke aggresjon for å skremme, true eller dominere over andre. Deltakar 1 opplever, som det går fram av sitatet over, at medelvar kan føle seg trua og redde for å til dømes seie ifrå til læraren. Når dette er tilfelle kan det tyde på at elevar som viser proaktiv aggresjon i slike tilfelle får ei kjensle av makt både over medelevar og lærarar. Denne makta kan ifølgje Roland (2010) fungere som ein sosial gevinst, og igjen virke oppretthaldande på aggresjonen. Elevane som viser proaktiv aggresjon kan kanskje i slike situasjonar oppnå positive kjensler. Og det tyder på at dei vil gjennomfører den negative åtferda igjen og igjen, så lenge ikkje læraren klarer å gjennomskode eller stoppe den negative åtferda. I til dømes mobbesaker kan dette bli ei stor utfordring, då det ofte kan gå ut over enkeltelevar, eller grupper av elevar.

Deltakar 2 opplevde elevane som veldig ulike, og som det går fram av sitatet over, hadde også han ei oppleving av at åtferda var vanskeleg å avdekke. Men på den andre sida påpeikte han at mykje kunne gå føre seg i det skjulte, og han hadde ei oppleving av at nokre av desse elevane var veldig lite synlege. Dette gjorde at deltakar 2 hadde ei oppleving av at det ofte var vanskeleg å avdekke kven som hadde styringa. Dette stemmer med Dodge (1991) sine utalingar om at proaktiv aggresjon kan vere vanskelegare å oppdage, enn til dømes reaktiv aggresjon. Ein av grunnane til dette kan vere at det handlar om ei åtferd som både er bereknande, målbevisst og gjennomtenkt. Deltakar 2 skildrar vidare korleis han følte dette:

Deltakar 2: Eleva som e veldig imøtekommande, tilsynelatande. Elevar som vil ha, prøve å få et godt forhold, eller skaff seg en rolle, eller gi læraren et inntrykk av at dei e veldig ålreit, det kan vere nånn som, kall det for ryggsleikere, at dem prøve liksom å skaff seg en rolle som gjør at dem, har litt å gå på i forhold til anna type åtferd da. Litt falske kanskje.

Deltakar 2 har som det går fram av sitatet over ei oppleving av at desse elevane ofte er flaske. Dette ved at dei står fram som imøtekommande og snille, men at dei i utgangspunktet har ein baktanke med det dei gjer. Dette kan også vere med på å understreke at handlingane deira er gjennomtenkte slik som Dodge (1991) påpeikar. I tillegg til å vere gjennomtenkt kan åtferda tyde på at den er målretta og planlagt. Elevane som viser proaktiv aggresjon har eit mål med

den negative åtferda, noko som vi ser kan føre til at det blir verre for læraren å avdekke kva som skjer. Som vi såg over handlar ofte målet deira om å få styring over medelevar, og på den måten skaffe seg makt. Opplevingane til deltakar 1 og 2 tyder på at til meir makt elevar som viser proaktiv aggresjon klarer å skaffe seg, og til mindre synlege handlingane deira er, til viktigare, men også vanskelegare vil det vere å få avdekt den negative åtferda i klasserommet.

6.2.2. Resurssterke elevar

I tillegg til at åtferda var gjennomtenkt og makta stor, gav deltakarane også uttrykk for at dei opplevde elevane som viste proaktiv aggresjon som resurssterke. Deltakarane fortalde:

Deltakar 1: At den personen e veldig sterk og må ha kontroll da, og da har det her maktspille. Du kan også se at den personen da, kan få oppmerksomhet på mye negative ting. På ting som man på en måte ikke ønske at skal skje i klasserommet, men forstyrre litt på gulvet i lyttekroken, rope ting som negativt og eee har en negativ atferd da, som når kan flir av å synst e litt tøft fordi at personen bryt nå litt grensa og det kan jo når synst e litt tøft da. Dem tørr ikke sei noke anna i hvertfall.

Deltakar 2: Æ tenke av og te så e de sånne som e ganske sterke, flinke oppvakte onga som, som det, det e itt så synlig, dem vis ikke så godt sånn at det kan vere vanskelig liksom å ta situasjonen i det store og det heile også. At en heller går i det småe, at en må se dei små tegnan, altså hvilke tegn.

Deltakar 3: ...han kan virk veldig sånn, faglig veldig sterk og foreldre som e skikkelig på hogget med å følge opp og e flink og, og, og, samarbeide med skolen og alt mulig sånt. Men, men eee... men han kan ha ei side der e veit at han kan vere med bak..

Ut ifrå sitata til dei tre deltakarane ser ein at deltakar 2 og 3 opplevde at elevar som viser proaktiv aggresjon ofte er sterke og flinke elevar. Dette tolkar eg til at elevane som viser proaktiv aggresjon brukar styrken sin til mellom anna å gå inn i leiande roller i klassa, og vidare oppnå den kontrollen og den makta dei er ute etter. Ifølgje Vitaro og Brengden (2005) er elevar som viser proaktiv aggresjon ofte sterke leiartypar som er akseptert av medelevar. På grunn av dette kan denne typen elevar kanskje ha større føresetnad for å få med seg andre på handlingane, noko eg kjem tilbake til nedanfor.

Deltakar 1 har også ei oppleving av at elevane er sterke, men til forskjell frå deltakar 2 og 3 nemner ikkje han at dei er flinke. Dette tolkar eg i den retning av at han meiner dei er «ressurssterke» på ein annan måte enn det deltakar 2 og 3 skildrar. Deltakar 1 forklarar på den eine sida, jamfør sitatet ovanfor, at han har ei oppleving av at det er eit maktspel der eleven som viser proaktiv aggresjon skaffar seg kontrollen gjennom å forstyrre og bryte grenser, og på denne måten får med seg andre.

Jamfør med sitatet til deltakar 1, kan ein her trekkje linjer til den instrumentelle proaktive aggresjonen, og dei ulike nivåa som Roland (2010) kjem fram med. På det første nivået er den aggressive negative åtferda som i dette døme er å forstyrre på gulvet i lyttekroken. På det

andre nivået blir den positive effekten at andre flirar og «heng seg med» på den negative åtferda. Eleven som viser proaktiv aggresjon skaffar seg på denne måten ei positiv oppleving. Han kan få makt over læraren som blir usikker, i tillegg til at han kan få dekt behovet for tilhøyr ved at dei andre elevane henger seg på og synast det han gjer er tøft. Hadde det derimot vore ein elev som ikkje hadde noko posisjon i klassa, eller som ikkje hadde blitt sett på som like «ressurssterk» av medelevane, som gjennomførte dei negative handlingane, er det ikkje sikkert at like mange hadde «støtta» den negative åtferda. Dette kan tyde på at eleven som viser proaktiv aggresjon brukar styrken sin til å stå fram som «ressurssterk», noko som igjen fører til at han klarer å skaffe seg både makt over læraren, i tillegg til tilhøyr i klasserommet. Dette kan igjen tyde på at styrke kan vere ein viktig eigenskap for denne typen elevar, i forhold til at dei skal kunne klare å oppnå både makt og tilhøyr i klasserommet.

Som det kom fram av sitata ovanfor opplevde deltakar 2 og 3 på den andre sida at åtferda er meir skjult. Dei opplever i større grad at det som nemnd er snakk om flinke elevar, der åtferda i liten grad er synleg. Dette viser at proaktiv aggresjon er ei samansett åtferd, som kan vise seg på ulike måtar i eit klasserom, både synleg og mindre synleg. Vidare kan dette tyde på at elevar som viser proaktiv aggresjon kan vere tilpassingsdyktige, noko som også Hawley, Little og Rodkin (2007) har gitt uttrykk for. Det kan verke som om dei brukar ressursane sine til å gjennomføre dei gjennomtenkte og målbevisst handlingane, og på den måten skaffe seg positive faktorar i klassa som til dømes popularitet. Som vi såg over kan denne populariteten igjen hjelpe dei til å skaffe seg makt og tilhøyr i klassa, som igjen kan verke oppretthaldande på åtferda.

6.2.3 Snakkar ikkje alltid sant

Alle deltakarane hadde ei oppleving av at elevane som viste proaktiv aggresjon ofte snakka usant, og spesielt i forhold til å leggje skylda over på andre til fordel for seg sjølv. Dei tre deltakarane fortell nedanfor noko om dette:

Deltakar 1: Ja, mhm! Det har æ ja. Ja, at dem har løge ja, og at dem ikkje innrømmer ting dem har gjort sjølv, at dei e med på ting og sett i gang ting, men legg skylda over på andre. Skyve skylda fra seg sjølv vertfall, det e veldig vanlig tenke æ.

Deltakar 2: Det kan no vere mange situasjonar det. Det kan no vere i forhold til hendelsa som har skjedd, eller noe dem har gjort, ikkje gjort, som e helt sånn klart da i forhold til, alt frå lekse til hendelsa i skolegården, så de.. De hende når gong at det kan vere hendelsa som æ rett og slett har sett å asso, at dem likevel, at æ e heilt sikker på at, på at dem lyg asso.

Deltakar 3: E opplev ikkje at dei e samarbeidsvillig alltid, e ha lært me at eleva dem snakke ofte usant og prøva åsso dekk til de dem sjølv ha gjort. Det der va e altfor godtruande før, no, det der, dem tar ikkje fem øre for å komme med en løgn, dem gjør ikkje det. Men så e dem å, viss du da, går hardt på dem og berre sei at du har gjort de og de, og sjølv om dem har nekta på det før så, på en måte, så skjønne dem, dem skjønne fort kem som har overtaket. E har enda ikkje møtt noken eleva som har vore

sånn, som nekta og nekta. Ja ein kanskje, sjølv om e har, visst det har vore bevis, og nekta på en sak, men e men, som regel så gir dei seg, dei skjønne det, at her har dei tapt på en måte, at dem ikkje kan hold tilbake.

Som det går fram av sitata over opplever alle dei tre deltakarane at elevar som viser proaktiv aggresjon lyg på ulike måtar. Ifølgje Vitaro og Brengden (2005) er manipulering eit typisk kjenneteikn for denne typen elevar. Dei vil som regel alltid vere ute etter å dekkje over åtferda si, og ikkje stå for det dei har gjort. Det å skylde på andre for å sleppe unna sjølv, ser vi at alle deltakarane opplever som typisk. Dette tolkar eg som ei manipulerande åtferd, der dei prøvar å trekke inn andre i den negative åtferda, og sjølv sleppe å stå for det dei har gjort.

Ifølgje Roland (2010) er det også vanleg at elevar som viser proaktiv aggresjon prøvar å rettferdiggjere egne handlingar ved å lyge og gi ulike bortforklaringar. Her blir det som deltakar 3 er inne på viktig at ein som lærar står for det ein meiner. Vidare kan ein prøve å nøste opp i situasjonane, ved å til dømes bruke andre elevar i klasserommet. Roland (2010) påpeikar at ein i slike situasjonar må vere konsistent som lærar. Klarer ein ikkje det, gir ein elevane som viser proaktiv aggresjon gode føresetnadar for å fortsette manipuleringa og lyginga. Dette fordi dei nettopp kan klare å bruke denne inkonsistensen mot læraren i til dømes ein grensesettingssituasjon.

Under kjernekategori utfordrande maktkamp har eg no tatt opp ulike aspekt ved opplevinga dei ulike deltakarane hadde av elevar som viser proaktiv aggresjon. For det første opplevde dei at elevar som viste denne typen åtferd var ute etter å skaffe seg kontroll og makt i klasserommet. Deltakarane påpeikte, på den eine sida, kor viktig det var å få avdekt åtferda. På den andre sida opplevde dei også dette som ei utfordring, mellom anna fordi elevane også vart opplevd som ressurssterke på ulike måtar, og det at dei ikkje alltid snakka sant. I tillegg til at møte med elevar som viste proaktiv aggresjon kunne opplevast som ein utfordrande maktkamp, gav deltakarane vidare uttrykk for at åtferda ofte innebar mobbing i klaserommet. Dette skal eg no drøfte vidare, under kjernekategori to som omhandlar mobbing.

6.3 Mobbing

Ifølgje Salmivalli et al. (1996) er mobbing eit sosialt fenomen som ein ofte finn i permanente grupper, som til dømes i ei skuleklasse. I underkapittelet utfordrande maktkamp (side 27) såg vi at deltakarane opplevde at elevane som viste proaktiv aggresjon ofte var utfordrande å handtere i eit klasserom. Deltakarane gav vidare i intervju uttrykk for at dei også opplevde at den proaktive aggresjonen ofte kunne få utløp som mobbing av medelevar i klasserommet.

6.3.1 Mobbing og proaktiv aggresjon

Som det gjekk fram i underkapittel 2.5 (side 6) er det samanheng mellom elevar som viser proaktiv aggresjon og dei som utøver mobbing (Roland & Idsøe, 2001). Eg spurde deltakarane mine om deira oppleving av mobbing i forhold til elevar som viser slik åtferd. Ut ifrå svara såg eg ei felles oppfatning av at denne typen elevar ofte er med på å mobbe både i klasserommet og på andre arenaer, sitata nedanfor viser nokre av dei svara dei kom med:

Deltakar 1: Jah, over tid ja. Ee... (litt usikker) e må no tenk tilbake, men det e no ofte at dem kommentere veldig, ting som foregår. Andre som gjør nokka, eller si at andran e stygg eller, det e veldig mykje negativt fokus da, viss du kan kalle det for mobbing da. Det fysiske, slåing og sparking å sånn, e ikkje så vanlig i et klasserom, for da får du hør det da, viss læreren e der. Så har du kontroll på den...

Deltakar 2: Ja, æ har det! Men asså, ja... men typisk mobber... æ har opplevd at dem har slengt bemerkninga dem i utgangspunktet veit e sårende ja.. Ja, det e sånne situasjonja, æ skal ikke si e lett å gripe inn i, men det e sånne situasjonja at du vil gripe inn da. Sånn at de, det e sånne situasjonja at du avsløre dæ veldig, når du, altså når du si ting som e tydlig sårende, avslørande i forhold til det å vere ekkel å mobbe da. Så æ har opplevd det ja.

Deltakar 3: Ehhh, Jaaa, e har vel det. At kanskje litt sånn fysisk kanskje at det, ja e har nok det, asså mobbing e noke som går over lang tid da, menne e har no de da, ja, mhm.. det trur e at e har sett, og har e sett noke så har e garantert ikkje sett det også, så det har nok foregått!

Deltakar 1 og 2 gir her uttrykk for at det meste som går føre seg i klasserommet er den typen direkte mobbing som handlar om kommentarar og negativt fokus. Som nemnd i underkapittel 3.3 (side 9) er direkte mobbing, mobbing som går føre seg når offera er til stades ansikt til ansikt, enten verbalt eller fysisk (Roland, 2007; Olweus, 1992). Deltakar 1 og 2 gav ikkje uttrykk for at dei opplevde rein fysisk mobbing i klasserommet, og deltakar 1 uttalte vidare at ho opplevde å ha kontroll på den typen åtferd, nettopp fordi ho sjølv var til stades i klasserommet. På den andre sida kan det sjølv sagt vere mykje læraren ikkje ser, til dømes i friminutta. Her vil elevane ofte ha moglegheit til å gjøemme seg vekk, i tillegg til at talet på vakter i skulegarden ikkje alltid er like stort.

Deltakar 3 derimot opplevde den litt meir fysiske biten, utan at han heilt klarte å sette fingeren på kva. Dette tyder på at den direkte mobbinga både kan vise seg verbalt og fysisk, men at ein i eit klasserom kanskje finn mest av den verbale mobbinga. Det kan vere ulike grunnar til dette, men ein av dei kan vere at den fysiske mobbinga kan vere enklare å sjå, og ta hand om for ein lærar. I tillegg er det viktig å huske på at mobbing ifølgje Johansen (2013) ofte handlar om subjektive opplevingar. Det vil ut ifrå dette derfor vere viktig å ta alle episodar eller henvendingar på alvor, for å sikre seg at ein ikkje overser noko. Sjølv om det var litt ulike meiningar om kva type mobbing elevar med proaktiv aggresjon viste, var alle deltakarane einige i at mobbing gjekk føre seg i klasserommet, og at elevar som viser proaktiv aggresjon ofte var dei som stod bak.

Når elevar mobbar er det som regel ikkje fordi han eller ho er sint, men som ein strategi for å oppnå noko utanfor sjølve handlinga. Ifølgje Ertesvåg (2012) gir mobbing bestemte gevinstar som til dømes makt over mobbeofferet og tilhøyr mellom dei som går saman for å mobbe ein elev. Dette kan stemme med det vi har sett ovanfor, delkapittel 6.2 (side26), i forhold til at deltakarane opplevde elevane som viste proaktiv aggresjon som både kontrollerande, «maktsjuka» ved at dei vil utøve makt over til dømes medelevar, ressurssterke, samt at dei ikkje alltid snakkar sant. Vi har også sett fleire eksemplar på at dei var ute etter denne makta over offera, i tillegg til tilhøyr i gruppa.

6.3.2 Får med seg andre

Vidare gav deltakar 1 og 2 uttrykk for at dei opplevde at elevane ofte fekk med seg medelevar på å utføre dei negative handlingane. Deltakar 1 og deltakar 2 uttrykkjer følgjande om dette:

Deltakar 1: Kan få med seg andre ja, til å lag uro. Viss det ikkje blir satt ord på det som skjer.

Deltakar 2: Nei altså gjerna at dei bruka andre da til å utfør ting for seg, altså at dei ligg bak og har en slags liten, ka æ skal si, en liten plan for det, uten at æ æ itt så opptatt av å, ka æ ska si, avdekk hensikten, altså når du oppleve det at dem har en hensikt med det, så e det liksom nok for me til å, til å ehh, asso, då må du gå inn altså å begynn å arbeide med med de elevane.

Ut ifrå sitata ser vi at deltakarane opplevde at det ofte var fleire som var innblanda i dei negative handlingane. Vidare påpeikte deltakar 2 at det som regel var den eleven som viste proaktiv aggresjon som ofte låg bak. Eg tolkar sitatet til deltakar 2 dit hen at det å få med seg fleire på den negative handlinga kan føre til ei oppleving av tilhøyr. Dodge (1991) legg vekt på at det er vanleg at elevar som viser proaktiv aggresjon ofte får med seg fleire i dei negative handlingane. Roland (2010) påpeikar vidare at både makta over medelevar og opplevinga av tilhøyr i gruppa kan vere med på å oppretthalde den negative åtferda, viss den ikkje blir teken hand om av til dømes ein lærar. Derfor blir det viktig at ein som deltakar 1 uttrykkjer, set ord på det som skjer. Som vi har sett tidligare under delkapittel 6.2 (side 26) kan det å avdekke, og konfrontere vere viktige strategiar her, og i tillegg hjelpe lærarane til å få oversikt. Men som vi også såg, opplevde deltakarane ofte at det var vanskeleg å avdekke kven som sto bak dei negative handlingane. Vi såg vidare at ein av grunnane til dette var at elevar som viser proaktiv aggresjon ofte har målbevisste og gjennomtenkte handlingar, og stor makt i klasserommet. Att handlingane er vanskelege å avdekke kan også sjåast i samanheng med at dei klarar å få med seg andre på handlingane. Kontrollen og makta dei som viser proaktiv aggresjon har over andre, gjer at det ikkje er lett å få innsyn i kven som eigentleg er med på dei negative handlingane, og vidare klare å nøste opp i åtferda.

I motsetning til deltakar 1 og 2, hadde deltakar 3 ei oppleving av at elevar som viser proaktiv aggresjon ikkje fikk med seg andre på den negative åtferda. Han uttrykte at han opplevde at dei ofte ikkje klarte å få med så mange som dei ønska. Men etter ei lita tenkepause kom også han fram til at det hadde skjedd at dei hadde fått med seg andre. Han fortel:

Deltakar 3: Nei egentlig ikkje, ikkje so mange nei, nei. E opplever heller at dem ikkje får med se så mange.., men vertfall for min egendel. Men når det har vore vikarar så e det ofte noken som dreg opp da, så kjem det inn nånn nye, så ja, så de e non da så prøve se, og så får dem med se fleire ja, det e klart det!

Dette sitatet kan vere med på å vise kor viktig det er å ha gode relasjonar til elevane. Deltakar 3 påpeikar her at han sjølv ikkje har noko problem med at dei får med seg fleire, men at det ofte skjer når andre lærarar eller vikarar er tilstade. Dette kan då tolkast i den retning av at når læraren som har relasjonar til elevane er inne i klasserommet fungerer eleven som viser proaktiv aggresjon fint. Når det derimot kjem meir ukjente lærarar inn i klassa, endar det ofte med at eleven dreg med seg fleire elevar og på den måten klarer å oppnå større makt over den ukjente læraren, enn den kjente. Dette kan tyde på at relasjonane ein klarer å skape til eleven er viktig for å førebyggje at elevar som viser proaktiv aggresjonen mobbar i klasserommet, noko som også Hughes (2002) påpeikar. Seinare i drøftinga vil eg komme nærmare inn på kva rolle relasjonsbygginga mellom lærar og elev har i arbeidet med å førebyggje at elevar med proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet.

Som vi har sett kan det vere ein samanheng mellom elevar som viser proaktiv aggresjon, og det å vere mobbar. Ut ifrå opplevingane til dei ulike deltakarane kom det fram at desse elevane var dei som mobba i klasserommet, og at mobbinga i stor grad gjekk føre seg ansikt til ansikt, ofte i form av negative kommentarar. I tillegg opplevde deltakarane at elevane fekk med seg andre på den negative handlinga, noko som kunne opplevast som ei utfordring i forhold til å avdekke den negative åtferda. Eg skal no sjå nærmare på korleis dei ulike deltakarane opplevde at deira klasseleiing, og relasjonsbygging kunne vere med å førebyggje mobbinga i klasserommet.

6.4 Klasseleiing

Undervegs i analysearbeidet fekk eg inntrykk av at dei 3 deltakarane såg på klasseleiinga som ein vesentleg faktor for å førebyggje mobbing i klasserommet, og ut ifrå dette vart klasseleiing den tredje kategorien min. Etter analysearbeidet satt eg igjen med fire underkategoriar innanfor klasseleiing som deltakarane mine såg på som viktig i dette arbeidet. Eg vil no sjå på følgjande underkategoriar: å vere tydelig, å vere observant, å skape gode relasjonar og å framheve det positive.

6.4.1 Å vere tydeleg

Alle tre lærarane hadde ei oppleving av at det å vere tydeleg er sentralt som klasseleiar. Noko følgjande sitat understrekar:

Deltakar 1: Ja, en god klasseleder e en leder som e veldig tydeleg på, tydeleg i mange samanhengar. Og da meine æ at det du si og det du handle må vere i samsvar som leder. For det e å fremstå som en tydleg person, sånn at eleva kan forholde seg til det du sir. Ææ, en anna ting e åsså at en god klasseleder har en god relasjon te elevan, og då tenke e hver enkelt elev. Så de å klar å balansere det med å vere en tydleg leder, med å ha god relasjon til den enkelte, e en stor utfordring, men e jo virkelig kjernen i det å vere en god klasseleder mener æ.

Deltakar 2: Ja, de va det! Ja, de handle om tydlegheit altså, trur æ. eeee, og så handle det om engasjement.. Du må vere engasjert, du må bry deg, tid og er viktig.

Deltakar 3: Eeja... en god klasseleder må vere tydeleg og rettferdig, og eee...eeeeee.....Ja, tydeleg og rettferdig og så ma han ha ro i klassen, det trur e er veldig viktig! Emm... og, og vere strukturert, det må en vere, og så må en vere, ja, ikkje lov for mye. Ongane blir lei av dei som love og ikkje får til.

Som vi ser ut ifrå sitata, gav alle dei tre deltakarane uttrykk for at det å vere tydeleg som klasseleiar er viktig. Dei la vekt på at ein gjennom å vere tydeleg skal vere ein person elevane kan forhalde seg til, vere strukturert, engasjert og halde det ein lovar. Dette er kanskje spesielt viktig i forhold til elevar som viser proaktiv aggresjon. Ifølgje Walker (2008) er det gjort fleire studiar som viser at korleis du opptreer som klasseleiar kan vere viktig i forhold til å forklare aggressiv åtferd. Som vi har sett tidligare, under delkapittel 6.2 (side 26), er elevar som viser proaktiv aggresjon ofte ute etter makt og tilhøyr i klassa, og dei er ofte sterke leiartypar som lett får med seg andre på den negative åtferda.

Dersom ein ikkje klarer å vere tydeleg som klasseleiar, ved å mellom anna setje grenser for desse elvane, kan ein på den eine sida ende opp som ein ettargivande lærar. Ein ettergivande lærar gir mykje varme, men manglar ofte kontroll ifølgje Nordahl et al. (2011). Mangelen på kontroll gjer at læraren i grensesettingssituasjonar kan oppleve aggresjon frå elevane. Aggresjonen fører til at læraren gir etter, og at kontrollen gradvis kan bli mindre.

På den andre sida kan ein finne dei lærarane som i mykje større grad er opptatt av å vere tydeleg og av å ha kontroll. Noko som ifølgje Overland (2011) kjenneteiknast som ein autoritær leiarstil. Eit så stort behov for kontroll kan fort føre til at elevar, og då spesielt dei som viser proaktiv aggresjon, gjer opprør ved å til dømes lyge eller få med seg andre elevar på den negative åtferda.

For å unngå dette er det viktig at ein som lærar prøvar å finne ein mellomting mellom utøvinga av kontroll og varme. Ut ifrå sitata ovanfor ser vi at det tyder på at alle deltakarane er opptatt av at ein som lærar skal vere ein tydeleg person. Dei legg også vekt på at ein skal

vere rettferdig, ein dei kan stole på, og i tillegg bryr seg om elevane. Dette kan tolkast i den retning av at dei meiner at ein skal prøve å skape ein god relasjon med elevane, noko som deltakar 1 understrekar i sitatet ovanfor. Dette er i samsvar med det Eriksen (2006) legg i ein autoritativ leiarstil, som er den optimale leiarstilen med nettopp ei jamn fordeling av kontroll og varme. Ein kan her trekkje linjer mellom det å vere tydeleg og ha kontroll. Å ha kontroll er ifølgje Nordahl et al. (2011) eit uttrykk for i kva grad den vaksne er tydeleg og har forventningar til barnet. Læraren skal ifølgje Eriksen (2006) ha myndigheit til å bestemme kva som er tillate, og kva som ikkje er tillate. Likevel skal det heile tida vere omsorg og varme bak grensesettinga. Ved å bry seg om elevane viser ein både varme og kjærleik, og ein vil ifølgje Hughes (2002) også få betre føresetnader for å skape ein god relasjon til elevane. Noko som vidare kan vere med å påverke den negative åtferda som elevar med proaktiv aggresjon viser, til noko positivt.

Deltakar 3 understrekar vidare kor viktig han meinte det var å vere ein tydelig leiar. Han la vekt på at det å vere tydeleg kunne vere med på å førebyggje at elevar som viste proaktiv åtferd, viste denne åtferda i klasserommet. Han fortalde:

Deltakar 3: Nei, viss dem ser at e har klar tale, og, og, og har mine krav på korleis, og dei veit kva reglar og krav e har så, så, og at e e tydlig da, det påvirke dem, slik at dem skjønne korleis e vil at ting skal vere i klassen. Det og vere tydlig, det e så viktig!

Deltakar 3 legg her vekt på at elevane må sjå og leggje merke til den klare tala, i tillegg til å vere informert i forhold til kva reglar og krav som gjeld i kvar enkelt gruppe. Dette er i samsvar med Eriksen (2006), som vi såg over, påpeikte han at ein viktig faktor ved den autoritative leiarstilen var at makta skulle liggje hjå læraren. Læraren skal ha myndighet til å bestemme kva som er lov, og ikkje lov, i forhold til reglar og rutiner. Dette kan tyde på at deltakar 3 opplever at det å ha reglar og krav er ein viktig del av det å vere tydeleg, og som vi har sett er det å vere tydeleg spesielt viktig når det gjelder elevar som viser proaktiv aggresjon. Tydelege reglar og krav kan kanskje hjelpe desse elevane til å forstå kva som er god og mindre god oppførsel, noko som vi også såg tidligare i drøftinga under opplevinga av elevar med proaktiv aggresjon (side 27). Ifølgje Vitaro og Brengden (2005) er ikkje elevar som viser denne typen åtferd alltid vand med grensesetjing i heimen. Ved hjelp av klare og tydelege reglar kan elevane i fellesskap med resten av klassa få ei ramme for kva som er lov, og ikkje lov. Desse klare og tydelege reglane i klasserommet, kan bli ein tryggleik som vidare kan hjelpe dei på veg i å forstå at den negative åtferda ikkje er akseptabel.

6.4.2 Å vere observant

Alle dei tre deltakarane la og vekt på kor viktig det er å vere observant som klasseleiar, noko følgjande sitat understrekar:

Deltakar 1: Æ tar tak i en del ting æ, trur æ æ gjør. Det e no mange lærarar, eller det fleste lærerane gjør jo det da, men at æ, men at æ ser, æ legg merke til og æ kommentere. Sett ord på det æ ser, og det trur æ e med på å kanskje motvirke en del negativ oppførsel. Viss man late som man ikke ser, vil det å vere et signal om det motsatte. E ser ikke alt sjølvsagt, det gjør e ikke, men æ legg merke til og æ kommentere det, ofte.

Deltakar 2: Kan vere vanskelig å sjå ja, så då må du gå inn i situasjonane. Og e opplev at sånn som elevsamtale e en god, god arena for å få prata med onga, for der kjem det ofte fram litt sånn synspunkt på e det andre som. Osv.

Deltakar 3: Nei, e tar det på samme måte, at når e oppleve sånn først at e prøve alltid å kartlegg, vere nøye med å kartlegge alle sånne episoda og sånne ting, så kartlegge e, og at e intervjuar alle kvar for seg, og så snakke e med den e antar, eller he fått hørt e hovudpersonen, den tar e tilslutt. Ja, og så går e alltid på med, asso e kan, om e, sjølv om e ikkje har bevis da, så går e ut med en påstand, og sier e sånn e det. Og så ser e fort om den min påstand stemme eller ikke. Og så, Ja, kartlegge, snakke med alle sammen og så snakke e, ja hver for seg. Å så snakke e med, snakke e med alle samla, og så snakka e med foreldre etterpå.

Ut ifrå sitata ovanfor ser vi at deltakar 1 og 3, på den eine sida, er opptatt av det å vere observante, gå inn i situasjonane, kommentere og leggje merke til. Dei legg vekt på at dette er viktig for at ein som klasseleiar skal klare å førebyggje den proaktive aggresjonen. Dette står i samsvar med det Hughes (2002) påpeikar, at ein autoritativ lærar skal følgje med på både elevane si åtferd og læring. Noko som kanskje er spesielt viktig i forhold til elevar som viser proaktiv aggresjon. Som vi såg ovanfor i delkapittel 6.2 (side 26) er dette elevar som ofte utfordrar læraren med og til dømes ta over makta i klasserommet, lyge og få med seg andre på den negative åtferda. Dersom ein klarer å vise at ein som lærar legg merke til kva som skjer, og at ein i tillegg kommenterar dette, kan ein i likskap med deltakar 1 oppleve at det kan vere med på å motverke ein del av den negative oppførselen i klasserommet.

Ein annan faktor som kan vere viktig ved å vere observant som lærar, er at ein unngår at elevane klarer å få med seg fleire elevar på den negative åtferda. Som vi såg tidlegare i analysen og drøftinga under delkapittelet om mobbing (side 33), opplevde lærerane i stor grad at elevane fikk med seg medelvar på å utføre dei negative handlingane. Noko som til dømes førte til åtferda vart vanskelegare å avdekke. Ved å vere observant som lærar vil ein kanskje på eit tidlegare stadium sjå kven som ligg bak, og lettare klare å stoppe dei på å få med fleire. På denne måten vil elevane som viser proaktiv aggresjon ikkje få stimulert behovet for tilhøyr på same måte, noko som igjen kanskje kan føre til at dei ikkje får same drivkrafta for å fortsette den negative åtferda.

På den andre sida kjem det fram av sitatet til deltakar 2 at han opplevde at det kunne vere vanskeleg å sjå den negative åtferda. Han la vidare vekt på at ein derfor må prøve å gå inn i situasjonane som oppstår, og han påpeikte at blant anna elevsamtalar var ein god arena for å snakke med elevane, og vidare få oversikt over kva som går føre seg i klasserommet.

Ifølgje tidligare forskning gjort av Olweus (1993) er det bevist at lærarane sine observasjonar kan vere med å førebyggje mobbing i klasserommet. I tillegg kom Olweus (1993) fram til at ein som lærar må vere bevisst i forhold til problemet. Deltakar 1 og 3 var også opptatt av dette:

Deltakar 1: Ja, æ tenke det ja.. my i hele klasse. E trur at viss du skal få slutt på det, eller avdekk det spillet, det e no et slags spill, så e du nødt å snakk om det. Og du e nødt til å oppfordr dem til å vær bevisst det sjølv om ka dokke gjør, og ka dokke send ut slags signala.

Deltakar 3: Men e snakke på generelt grunnlag, og e snakke fleire gang om sånt. Og e sei det at e ikkje tåle, for eksempel at e ikkje tåle at noken skal ha det trasig på skuleveien eller i friminutta, og at e blir sint viss sånn og sånn skjer, det kan e si, utan at det he skjedd noke, utan at e he fått noken telefona og sånn. At det heile tida, dei skal føle seg trygg på at e e der for dei. At det e ingen som skal gjer noke med dei, snakk med dei i gruppe eller, e e her for å passe på dei, og at dei kan stol på me, osv, osv.

Som det går fram av sitata ovanfor såg deltakar 1 og 3 på det å snakke om problem, til dels mobbing, som sentralt. Både i forhold til situasjonar som hadde skjedd, men også som førebygging. Ved å snakke om dei ulike problemstillingane viser lærarane at dei e bevisst problemet. Elevane får då erfare at lærarane faktisk bryr seg, og at dei følgjer med på det som skjer i klasserommet. På denne måten kan elevar som viser proaktiv aggresjon føle at dei mistar litt av makta si både over læraren og medelevar. Når elevar som viser slik åtferd ikkje oppnår den same makta og det tilhøyet dei er ute etter, kan drivkrafta som opprettheld den negative åtferda minke. Dette kan igjen vere med på å førebyggje at dei same elevane ikkje mobbar i klasserommet, nettopp fordi dei veit at læraren følgjer med og konfronterer dei med åtferda dei viser. Men på den andre sida kan det også hende at kontrollen og merksemda til læraren gjer at den proaktive aggresjonen eskalerer, fordi elevane som viser proaktiv aggresjon nettopp skal klare å få tilbake makta, og strategiane for å oppnå tilhøyr i gruppa.

Olweus (1993) meinte vidare at ein må auke lærartettleiken på den enkelte skule. Dette for å klare og sjå alt som går føre seg, og i større grad klare å førebyggje mobbing. Lærartettleiken vil vere eit økonomisk spørsmål som kvar enkelt skule må ta opp. Å auke lærartettleik handlar om at fleire lærarar må ut i areala og i klasseromma, noko som kan få økonomiske konsekvensar. I skulen i dag går det dessverre oftare andre vegen med innstramingar både her og der. Ut ifrå det Olweus (1993) meiner, vil dette vere negativt i kampen mot å førebyggje

mobbing. Uansett lærartettleik vil det vere vesentleg at dei lærarane ein kan disponere er observante, leggje merke til og kommentarar negativ åtferd.

6.4.3 Å skape gode relasjonar

Gjennom drøftinga har ordet relasjonar dukka opp ved fleire anledningar. Og ifølgje Hughes (2002) er det ein samanheng mellom at læraren klarer å skape ein god relasjon til eleven og det å vere ein god klasseleiar. Alle dei tre deltakarane opplevde ein god lærar – elev relasjon som viktig. Sitata under viser noko av det deltakarane trakk fram som vesentleg i forhold til dette:

Deltakar 1: Ja, det vil æ si ja. Mhm... For at du e nødt til å tak i det som er negativt og, hos den eleven, som e utagerande. Men det e, før du tar tak i det negative, i den grad du klare å bygg opp en god relasjon og at den eleven føle seg akseptert da, så leng du har aksept på en måte, så e det lettare å motta negative ting å tru æ da, så det e nå med balanse de der! Mhm..ja, e..

Deltakar 2: Det kan vere det, eller det kan ta lenger tid da, og så får du tid på deg, så opplev æ at de styrke jo forholdet, eller alle relasjonar styrker jo forholdet da synst æ, det e viktig det syns æ å ha en god relasjon til ongan. Sånn du har, kan ha i utgangspunktet en god kontakt da, e bruka å si at det handle om å bygge opp i fredstid, og ha litt å gå på når den dagen kjem at det e ting som har skjedd. Det gjeld det same for dei elevane der altså..

Deltakar 3: Det handle om å skap positive relasjonerna mellom lærer og elev, og mellom elevane. Det trur e e viktig. Samtidig nokka med å prøv å arbeide i forhold til dei dei alliera seg med da, så du får på en måte brutt dei forbindelsane som ikkje e god. Mobbing handler sjelden om en elev som er ekkel med en anna en. Det e gjerne fleire, og då e det det å bryte dei bånda, gå inn i gruppa på flere og få tak i ka e de, kem e det som styre og få stoppa det derfra. En må vere veldig tydlig på at dette er totalt uakseptabelt, og at du har sett det

Deltakarane får gjennom sitata ovanfor fram kor viktig dei meiner relasjonsbygging mellom lærar og elev er. Dei legg vekt på at det å byggje opp ein god relasjon er sentralt, der god kontakt, aksept samt å fokusere på det positive er viktige stikkord. Deltakar 1 og 3 legg vekt på at ein god relasjon mellom lærar og elev er viktig for å kunne forandre den negative åtferda. Dette tyder, med andre ord, på at ein gjennom å byggje gode relasjonar i fredstid, lettare kan klare å bli einige dersom den negative åtferda dukkar opp. Deltakar 1 påpeikte også at det kunne vere lettare å seie ifrå om negative ting, dersom den gode relasjonen var der, i forhold til dersom eleven og læraren ikkje hadde noko godt forhold frå før.

Ifølgje Pianta (1999) vil elevar sine handlingar aldri vere isolerte handlingar. Dette vil seie at det alltid er fleire årsakar til at barnet oppfører seg slik det gjer. I forhold til elevar som viser proaktiv aggresjon vil det blant anna vere ein grunn til at dei vil ha makt, til at dei lyg og til at dei får med seg andre på den negative åtferda. Som lærar er det viktig at ein ser på åtferda som ein heilhet av ein større kontekst. Ein må forstå handlingane ut ifrå situasjonen den oppstår i, og som eit produkt av det miljøet eleven er ein del av. Deltakar 1 og 2 hadde også ei oppleving av at dette var viktig, noko som følgjande sitat viser:

Deltakar 1: Ka e det egentlig den her eleven her har for lite av, å så begynn litt å tenk på det å. E det rett og slett et skrik om hjelp, e det skrik om oppmerksomhet e det, e det en diagnose? Altså koffor, kan e forvent at den eleven klare det her, å sitt i ro? Viss det e en diagnose så blir det litt annerledes igjen, da kan en ikke forvent at dem klare det samme som andre.

Deltakar 2: Æ trur æ e ganske tydlig, og så trur æ att æ har vert ganske stabil. Stabilitet. Æ har vært veldig stabil til eleven, veldig, vært der hele tida, hatt dem i mange fag, hatt dem over lengre tid og æ trur ikkje æ e en person som endre mæ veldig frå dag til dag, den kursen trur æ dem ser, og så e det noke med å skap relasjonane til den enkelte ongen altså, det å e viktig. Trur e da, at en har noen knagga som liksom e dåkkers, min og din sammen, og min og din sammen, altså finn nån sånne knagga som gjør at du, at dem skjønne at du ser dem og kjenne dem. Så det..

Her ser ein at deltakar 1 prøvar å nøste opp i heilheita til eleven. Spørsmåla deltakar 1 stiller her kan tolkast i den retninga av at ho meiner det blir viktig å reflektere rundt eleven sin situasjon, og ikkje berre i forhold til handlingane som blir utført. Dette kan tyde på at ho prøver å sjå heile eleven, og på den måten skape føresetnader for tillit, respekt og anerkjenning. Dette er ifølgje Røkenes og Hanssen (2006) viktig. Dei legg vekt på at ein god relasjon ikkje kjem av seg sjølv og at ein ved å sjå heile mennesket vil ha større føresetnad for å få til nettopp dette. Det blir sentralt at ein klarer å setje seg inn i den andre sin situasjon, og prøve å forstå denne situasjonen, for å vidare klare å skape ein relasjon. Som sitatet over viser har deltakar 2 ei oppleving av at ein må bli kjent med eleven over lengre tid, og i fellesskap opparbeide seg «knaggar». Desse «knaggane» kan ein sjå på som den gjensidige tilliten mellom læraren og eleven, som igjen kan vere grunnleggjande for ein god relasjon. Ifølgje Nordahl et al. (2011) er tillit noko du får, og ikkje noko du kan krevje. Som deltakar 2 påpeikar ovanfor blir nok det å ta tida til hjelp vesentleg her. Deltakar 1 fortel vidare:

Deltakar 1: Men utfordringa e no å få til et godt samspill likevel, og få fram at e faktisk bryr mæ om dæ. Og når du klare å få formidla det på en eller anna måte, så trur æ at den eleven, viss han får tak i det, sjølv om det kan bli my negativt å, så trur æ det e viktig å prøve å få tak i, eller å få fram.

Deltakar 1 viser, gjennom sitatet over, opplevinga av at ein som lærar må klare å vise at ein bryr seg om heile personen. For å klare å få fram dette kan kommunikasjonen mellom lærar og elev vere sentral. Røkenes og Hanssen (2006) meiner at ein gjennom kommunikasjon med andre personar får ta del i den andre si forståing, og på den måten kan ein også få moglegheit til å endre eiga forståing. Det å klare og forstå kvifor ein elev viser proaktiv aggresjon i klasserommet, kan vere vanskeleg. Problema bak kan vere mange, store og samansette. Noko som ikkje gjer det lettare å nøste opp i åtferda. Men som lærar er det rimeleg å anta at ein først og fremst må klare å få fram, som deltakar 1 understrekar, at ein bryr seg. Forstår eleven at ein som lærer er interessert i eleven som person, og ikkje berre interessert i handlingane personen viser, vil det nok vere lettare å skape ein god relasjon. Dette understrekar også Røkenes og Hansen (2006). Dei legg vekt på at ein som lærar må prøve å gå inn i relasjon med elevane uansett åtferd.

Både deltakarane sjølve og ulike teoretikarar (t.d: Røkenes & Hansen, 2006; Pianta, 1999) la vekt på at det å skape gode relasjonar er viktig. På den andre sida opplevde deltakarane vidare at det å skape gode relasjonar til elevar som viser proaktiv aggresjon ofte kunne vere vanskeleg. Deltakarane skildrar dette slik:

Deltakar 1: Ja, utfordringa e no at du si, at dem får veldig my negativt, av ofte av lærer, oppstramming, kjeft, om ikkje kjeft så får dem my negativ tilsnakk da, og det gjør det ikkje nå lett å bygg en god relasjon, Blir kanskje henvist på gangen når tilfella å, og da kjem du jo inn i en ond sirkel da. Så det klart de e en utfordring, men så igjen så må man vurder kvart enkelt tilfelle for seg

Deltakar 2: Æ trur relasjonar har mye å si til alle æ, men æ trur kanskje at dem proaktive e dem, kanskje dem vanskeligaste å skape relasjonar til. Fordi at dem e litt sånn på jaktern da, og kanskje dem ønske å ha litt avstand, og litt sånn.... Trur æ kanskje.. så de.. Det e dem det tar lengst tid å etablere relasjonar til, fordi dei ofte e litt utrygg og ønske å opptre uten at dem har en relasjona, så det e klart det å skaff seg relasjon til slike unga tar fra dem lysta kanskje, eller du, dem har lyst å tekkes, det opplev æ veldig ofte, dem har lyst å tekkes de. Viss dei får en relasjon til det som lærer så blir det lettare å gjennomskue dei.

Deltakar 3: Det e noke ein må ha, men e føle ikkje non sånn behagelig...., ehh, ja.. det, du må no forholde de til dei elevane, dei skal no ver i klassen din. Så en må prøve på best mulig måte, men e ser at det e ikkje lett å forandre, og du får ikkje noke sånt godt forhold til dei, det gjer du aldri.

Som vi ser ut ifrå sitata ovanfor opplevde dei alle på litt ulike måtar at det kunne vere utfordrande å skape ein relasjon til denne typen elevar. Dette kan tyde på at det kanskje er vanskelegare å skape gode relasjonar til elevar som viser proaktiv aggresiv åtferd enn andre. Deltakar 2 hadde ei oppleving av at elevane sjølve ikkje var så interesserte i å byggje relasjonar med læraren. Her kan ein trekke linjer til opplevinga dei ulike deltakarane hadde av desse elevane. Mellom anna i forhold til at dei ofte ikkje snakka sant, og at dei var ute etter og styre å ta makta over klassa. Ser ein på desse faktorane er det rimeleg å tru at elevane ikkje er ute etter å ha noko god relasjon med læraren, fordi dei då kanskje er redde for miste ansikt ovanfor medelevar, og vidare få mindre makt. I tillegg kan alderen til elevane spele inn her, som nemnt tidligare går desse elevane på femte trinn og på dette alderstrinnet er det kanskje ikkje så «kult» å ha god kontakt med læraren.

Deltakar 2 opplevde nettopp dette, at desse elevane gav uttrykk for at dei ønska å ha litt avstand til læraren, og at det derfor ofte var vanskeleg å komme inn på dei som personar. For desse elevane kan ein god relasjon med læraren kanskje følast som ei hindring i å oppnå den makta dei er ute etter, fordi læraren lettare kan gjennomskode dei. I tillegg opplevde han at elevar som viser proaktiv aggresjon kan vere dei det tek lengst tid å etablere relasjonar til. Også Pianta (1999) hevdar at det kan ta tid å skape ein god relasjon mellom to individ, fordi både læraren og eleven må få moglegheit til å bli kjent med kvarandre. Pianta (1999) understrekar at det blir viktig å ta tida til hjelp, treffast ofte og på den måten etter kvart finne

ut kva som forventast av kvarandre. Deltakar 2 utdjuvar vidare korleis han opplev at ein kan bruke tida til hjelp:

Deltakar 2: Ja, delvis det, eller kor mykje tid du he saman med dei også, at du e saman med dei såpass jevnlig at det liksom ikkje e noke tvil..ee kordan, relasjonen e asso, dei treng ikkje prøv se fram på nytt altså, har det endra seg no? Men det handle om å ha eleva over et lengre tidsperspektiv altså, æ synst det! Æ har hatt eleva i bolka på tre år, og æ har hatt eleva i seks og sju år, og klart att de e forskjell der.. tre år e ganske lang tid det åsså ja, så om du har dem nok, så meine æ att du skal klare å bygge gode relasjonar på tre år altså. Du treng ikkje enda lenger tid nei..

Deltakar 2 legg her på same måte som Pianta (1999) vekt på kor viktig det er å ha elevane over eit lengre tidsrom, og på denne måten bli kjent og finne ut kva som forventast av kvarandre både som elev og lærar. Sjølv om deltakarane såg på det å skape relasjonar til elevar med proaktiv aggresjon som både tidskrevande og utfordrande, gav dei alle tre uttrykk for at det uansett var viktig å prøve å skape gode relasjonar til desse elevane, noko vi såg ovanfor.

6.4.4 Å framheve det positive

Deltakarane opplevde at det å framheve det positive var viktig i møte med alle elevar, men også elevar som viste proaktiv aggresjon. Sitata nedanfor viser dette:

Deltakar 1: Ja, og det kan no ver at du da må du no vær, då må du begynn å tenk sånn at når det skjer noke positivt så for all del skryt masse av den eleven, gjerne skryt så alle høre det, « det du sa no, å det va kjempebra» sånn at det blir bygd på det positive, men det e nok ikkje nok å berre bygge på det positive i forhold til den typen eleva der. Tydlighet e viktig og også å ta tak i ting som ikkje e bra, og utfordre dem, og faktisk konfrontasjonar non gong å, en kan ikkje berre legg se flat og kun sjå det positive..

Deltakar 2: Som klasseleder og lærer syns æ det er fryktelig viktig å ååå prøve å finn tak i de ongan, eller de elevan som e positive bidragsytera i ei gruppe og rett og slett prøve å hev demmers status på et vis. Sånn at du får det positive til å vere det som e bra i gruppa og fremhev det. Så, det synst æ no e viktig som klasseleder at du prøver å ta tak i de, alstå selvfølgelig.

Deltakar 3: Nei, ikkje anna en at du, at du, at du gjør det du må, på en måte. Men det e no viktig å grip fatt i det når det e noke positivt da, at du grip fatt i det, så kanskje du kommer til å forandre dem littegran at dem kommer til å bli meir sympatisk da, for det e nok det det e manko på at dem e, dei e egentlig ikkje noke sånn sympatiske persona.

Vi ser her at deltakar 1 og 3 trekk fram kor viktig det er at ein som klasseleiar klarer å fokusere på det positive i forhold til elevar som viser proaktiv aggresjon. Dei legg vekt på at ein må ta tak i det elevane gjer som er positivt. Ein kan tenke seg at elevar som viser negativ åtferd er dei vanskelegaste å gi positiv tilbakemelding til. Ifølgje forskning gjort av Webster – Stratton (1999), viser det seg at lærarar gir tre til femten gangar så mykje merksemd til negativ som til positiv åtferd. Noko som igjen vil vere med på å forsterke den negative åtferda i klasserommet. Å snu merksemda til å heller fokusere på det positive vil som vi ser av sitata ovanfor kanskje vere med på å forandre åtferda til ønska åtferd. Dette tyder på at ein som

lærer bør vere observant og verkeleg skryte når elevar som viser proaktiv aggresjon gjer noko positivt, anten det er fagleg eller sosialt. Som vi såg tidligare i drøftinga i delkapittelet om ressurssterke elevar (side 29), er elevar som viser proaktiv aggresjon ofte sterke og flinke elevar. Dette er ressursar ein kan ta tak i, og byggje vidare på gjennom å gripe fatt i det som er positivt når dei fortentar det.

Gjennom å framheve det positive kan ein også lettare klare å skape gode relasjonar til elevar som viser proaktiv aggresjon. Ved å kommentere det som er positivt vil ein vise at ein bryr seg, noko som vi ovanfor poengterte som sentralt for å skape ein god relasjon. Eleven får moglegheit til å forstå at det ikkje er eleven som person som er problemet, men dei negative handlingane. Ifølgje Nordahl et al. (2011) handlar ros og positive tilbakemeldingar om anerkjennelse. Anerkjennelse er som vi såg ovanfor eit av mange viktige forhold ved etablering av den gode relasjonen. Nordahl et al. (2011) legg vidare vekt på at anerkjennelse kan betraktast som eit grunnleggjande behov hjå alle menneske, og at det er eleven si oppleving av tilbakemeldingane som er vesentleg. Ut ifrå dette blir det viktig at ein som deltakar 1 uttalar ovanfor, er tydeleg overfor elevane både når det gjeld positive og negative kommentarar.

Deltakar 1 legg vidare vekt på at ein ikkje berre kan ta tak i det positive, men at ein også må ta tak i ting som ikkje er bra. Her kan det hjelpe at ein frå før har klart å skape ein god relasjon. Som vi såg under «å skape gode relasjonar» (side 39), kan det å ha bygd ein god relasjon mellom lærar og elev, vere til god hjelp både for å førebyggje negativ åtferd, men også for å ta tak i det negative når det oppstår.

Som vi har sett var deltakar 1 og 3 opptatt av at ein skulle sjå det positive hjå elevar som viser proaktiv aggresjon. Deltakar 2 la på den andre sida vekt på at ein som klasseleiar kan bli flinkare til å trekkje fram positive eksempel i klassa som heilheit. Som det gikk fram av sitata ovanfor, opplevde han at det var viktig at ein som klasseleiar prøvde å finne dei elevane som bidrog positivt i klassemiljøet, for vidare å heve deira status. Dette kan på same måten som positive kommentarar og ros, føre til at elevane som viser proaktiv aggresjon blir meir merksam på den positive åtferda, og den merksemda elevane får. Noko som igjen kanskje kan føre til at dei sjølv endrar på den negative åtferda i klasserommet. Det som kan vere negativt med å heile tida trekke fram positive eksempel, er at elevar som viser proaktiv aggresjon kan føle seg beklemt når andre si positive åtferd blir framheva. Dette er ei åtferd dei sjeldan viser sjølv, og derfor vil dei heller ikkje oppnå det same positive tilsnakket. Noko som vidare kan

føre til at elevane som viser proaktiv aggresjon vil prøve å gjere narr av dei flinke, og prektige elevane som skal stå fram som gode eksempel i klasserommet. På denne måten kan det tyde på at det å trekke fram gode eksempel i klasserommet, både kan føre til at elevar med proaktiv aggresjon viser mindre aggresjon, men også meir aggresjon.

Eg har no sett på ulike faktorar innanfor klasseleiing som deltakarane mine såg på som vesentlege i arbeidet med å førebyggje at elevar med proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet. Gjennom analysen og drøftinga har eg sett på at det å vere tydeleg, å vere observant, å skape gode relasjonar, samt å framheve det positive er vesentleg i dette arbeidet. Som eg har sett heng dei ulike faktorane på mange måtar i hop med kvarandre. Til dømes kan det vere vanskeleg å vere ein tydeleg og god klasseleiar utan å klare å skape ein god relasjon til elevane. Og på den andre sida er det vanskeleg å skape ein god relasjon, utan å til dømes sjå det positive hjå eleven .

Kapittel 7 Oppsummering og avsluttande betraktningar

7.1 Oppsummering og avsluttande betraktningar

Fokuset i denne studien har vore på læraren si oppleving av elevar som viser proaktiv aggresjon. Eg har sett på korleis dei opplever at deira klasseleiing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med å førebyggje mobbing i klasserommet og studiet si problemstilling har vore følgjande:

Korleis opplever lærarar møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis opplever dei at deira klasseleiing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med på å førebyggje mobbing i klasserommet?

For å få svar på problemstillinga mi har eg brukt kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Eg har som sagt gjennomført intervju med tre lærarar som har mange års erfaring frå barneskulen. Gjennom analyse- og tolkingsarbeidet kom eg fram til tre kjernekategoriari. Kjernekategoriari dekkjer sentrale element i forhold til korleis deltakarane opplevde møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis dei igjen opplevde at deira klasseleiing og relasjonsbygging var med å førebyggje mobbing i klasserommet. Kategoriari fikk namna: Utfordrande maktkamp, mobbing og klasseleiing. Kvar kategori hadde også sine underkategoriari. Problemstillinga vart drøfta i lys av kategoriari, teori og forskning om elevar som viser proaktiv aggresjon, samt teori og forskning om mobbing, klasseleiing og relasjonsbygging.

Den første kategoriari, utfordrande maktkamp, viser at deltakarane hadde fleire fellesstrekk når det gjaldt opplevinga av møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon. Opplevingane gjekk på at desse elevane ofte var ei utfordring å handtere, blant anna fordi dei var ute etter kontroll i klasserommet. Behovet for kontroll, tolka eg i den retning at dei var ute etter å skaffe seg makt over både lærarar og medelevar, samt tilhøyr i klassa. Det blei sett på som viktig å avdekke åtferda til elevane som viste proaktiv aggresjon, men det vart opplevd at dette også kunne vere ei utfordring. Deltakarane opplevde at det ofte var snakk om ressurssterke elevar, med ei gjennomtenkt og målretta åtferd, i tillegg til at dei også ofte nytte seg av å lyge.

Når det gjaldt direkte mobbing, kom det fram av studien at elevane som viste proaktiv aggresjon ofte var dei som mobba andre i klasserommet. Den direkte mobbinga gjekk oftast føre seg i form av negative kommentarar, og dei fekk som regel med seg fleire på den negative åtferda.

Den siste kategorien omhandla klasseleiing. Gjennom deltakarane sine opplevingar kom det fram at det å vere tydeleg og observant, samt skape gode relasjonar og fokusere på det positive var viktig i arbeidet med å førebyggje at elevar som viste proaktiv aggresjon mobba i klasserommet. Eg tolka det å vere tydeleg og observant i same retning som å ha kontroll, og kom fram til at ein autoritativ leiarstil er det optimale i dette arbeidet, noko som også Hughes (2002) poengterar. Ifølgje Eriksen (2006) har ein slik leiar kontroll, men i tillegg bryr han seg om elevane og har gode relasjonar til dei. I arbeidet med å førebyggje mobbing kan desse to eigenskapane vere viktige. Deltakarane opplevde på ulike måtar at det å skape den gode relasjonen kunne vere utfordrande, men dei var uansett opptekne av at det var viktig å prøve å sjå det positive ved elevane, i tillegg til å byggje opp ein god relasjon til dei i fredstid.

Ved å byggje opp ein god relasjon til elevane i fredstid kan det på den eine sida vere lettare å ta fatt i det negative når det oppstår. I tillegg vil ein ha gode føresetnadar for å kunne klare å skape denne gode relasjon, som igjen, ifølgje Huges (2002), blant anna er viktig for ei optimal klasseleiing. På den andre sida kan også gode relasjonar mellom lærar og elev vere med på å førebyggje mobbing på andre arenaer enn i klasserommet, som til dømes i friminutta. Gjennom god kommunikasjon og kontakt mellom lærar og elev kan det vere vanskelegare for eleven som viser proaktiv aggresjon å utføre dei negative handlingane. Læraren vil også lettare kunne finne ut kva som har skjedd og kven som ligg bak når den gode relasjonen er på plass. Ei utfordring kan vere dersom eleven har opparbeida seg stor makt. Då er det ikkje sikkert at verken eleven sjølv, eller medelvar tørr og fortelje kven som står bak den negative åtferda, i fare for å miste makta eller tilhøyret som er opparbeida.

Studien viser i tillegg at førebygging av mobbing i klasserommet også er eit økonomisk spørsmål. Som vi såg i kapittel fire (side 14) meiner Olweus (1993) at det er viktig å auke lærartettleiken for å sikre seg at den negative åtferda blir oppdaga og teken hand om. Å auke lærartettleiken handlar som sagt om økonomi, noko som ikkje den enkelte lærar kan styre. Derfor vil det kanskje vere vanskeleg å ta hand om all den negative åtferda som elevar med proaktiv aggresjon viser, før lærartettleiken i det enkelte klasserom blir større. På den andre sida er det som vi har sett ut ifrå denne studien mykje ein kan gjere som klasseleiar for å førebyggje at elevar som viser proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet. Ut ifrå opplevinga deltakarane hadde av desse elevane kan ein seie at ein som klasseleiar har ei viktig, men også utfordrande oppgåve framfor seg i arbeidet med å førebyggje at elevar som viser proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet.

7.2 Vidare forskning

Funna i studien kan ikkje generaliserast utover den naturalistiske generaliseringa. Dei kan derimot vere med å vise opplevinga ulike lærarar har i forhold til elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis dei opplever at deira klasseleiing og relasjonsbygging kan førebyggje mobbing i klasserommet. Studien viser at det finnast kunnskap om elevar som viser ei slik åtferd, både i forhold til læraren sine opplevingar av dei, og i forhold til korleis ein kan førebyggje ei slik åtferd.

På grunn av oppgåva sitt omfang er studien noko avgrensa. Den tek til dømes berre føre seg den direkte mobbinga. I forhold til vidare forskning kunne det ha vore interessant og sett korleis resultatane hadde blitt om også indirekte og digital mobbing hadde vore i fokus. Det hadde også vore interessant å sett på kjønnsforskjellar. Når det gjeld opplevinga i forhold til førebygginga av at elevar som viser proaktiv åtferd mobbar i klasserommet, er det berre klasseleiing og relasjonsbygging som har vore i fokus. I tillegg til desse to faktorane er det mange andre viktige faktorar som kunne ha vore studert. Til dømes kunne det ha vore interessant å studere nærmare korleis samarbeid mellom skule og heim kunne ha vore med å førebygge den negative åtferda. Vidare hadde det også vore interessant å hatt fokus på mobbing i eit heilheitleg perspektiv. Kvarme (2012) påpeikar at skulebaserte tiltak i forhold til mobbing retta mot heile skulemiljøet, både elevane, foreldra, lærarar og andre, har vist best resultat. Og at nettopp eit tverrfaglig samarbeid, som også inkluderer skulehelsetjenesta er sentralt i arbeidet mot å førebyggje mobbing (Kvarme, 2012).

I forhold til vidare forskning hadde det også vore interessant og sett på om deltakarane mine hadde fått eit anna syn på elevar som viser proaktiv aggresjon i etterkant av studien. Ein kunne ha studert om dei, gjennom eigne refleksjonar under intervjuet, fekk nye innfallsvinklar eller idear i forhold til klasseleiing og relasjonsbygging i klasserommet, og om dette igjen viste på omfanget av mobbing i klasserommet. Ei slik tilnærming kunne gitt verdifull informasjon i forhold til om fokus på elevar som viser proaktiv aggresjon kan vere med å førebyggje mobbing i klasserommet. Meir forskning innanfor dei områda eg no har nemnd, kan bidra til at ein som lærar blir betre rusta til å ivareta intensjonane i opplæringslova § 9a (1998). Den handlar mellom anna om å leggje til rette for eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremmar både helse, trivsel og læring for elevane.

Referansar

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Aronsen, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. 10 th edition, New Yourk: Worth Publ.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (No. 1, part 2), 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239 – 276.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bear, G. G. (1998). School disiplin in the United States. Prevention, correction and longterm social development. *School Psychology Review*, 27, 14 – 32.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression – Its Causes, Consequences, and Control*. Palatino: The Clarinda Company.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological Systems Theory. I U, Bronfenbrenner (Red.), *Making Human Beings Human – Bioecological Perspectives on Human Development* (s.106 - 173). London: Sage Publications.
- Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L., & Millnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 473 – 479.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and Victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11 (3), 332 – 345.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design - Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dishion, T.J., & Patterson, G. R. (2006). The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. I Cicchetti, D., & Cohens, D. J. (Red), *Developmental Psychopathology: Risk Disorder and Adaptation* (s. 503 – 541). New Yourk: Wiley.
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression, I D. J. Pepler, & K.H. Rubin (Red), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (s.201-218). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Eriksen, N. (2006). Et nytt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43, 451-460.
- Ertesvåg, S. (2012, 8. mai). Mobbaren - ein sårbar elev. *Aftenbladet Pluss, Spalte*. Henta frå <http://laringsmiljosenteret.uis.no/forside/nyheter - forside/article60550-922.html>
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures*. London: Fontana Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. L.(1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s.15 – 31) Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336 – 341.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hawley, P. H., Little T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaption: The bright side to bad behavior*. New Jersey: Lawrence.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion Expression Processes in Children's Peer Interaction: The Role of Peer Rejection, Aggression, and Gender. *Child Development*, 72, 1426-1438.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favour of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40, 485-492.
- Johansen, K. B. (2013). *Ungdom er ikke vanskelig de har det vanskelig. Elevkunnskap om ungdom som viser atferdsproblemer*. Kompendium, studiet Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk, Hist, høsten 2013.
- Kvale, S (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvarme, L.G. (2012). Effekten av antimobbeprogram på utsatte skolebarn. *Barn, Forskning om barn og barndom i Norden, NTNU, 3*, 39-55.
- Moen, J. (2002). Mobbing i et systemperspektiv. *Spesialpedagogikk, (8)*, 26-33.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Opplæringslova, § 9a- 3. Elevane sitt skulemiljø. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå: <http://www.lovddata.no/all/hl-19980717-061.html#9a-3>
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Towards a middle – range theory of authoritative socialization. *Social Science Research, 34*, 283-303.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships: Between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The Role of Proactive and Reactive Aggression in the Formation and Development of Boys' Friendships. *Developmental Psychology, 36 (2)*, 233-240.
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behavior in young adults. *Aggressive behavior, 22*, 241 – 257.
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and Proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychologi, 17 (4)* 455-471.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roland, E & Vaaland, G, S. (2006). *Zero, SAF's program mot mobbing, Lærerveiledning. 2 utgave*, Bryne Offset.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2010). *Respekt: Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Senter for Atferdsforskning, Universitet i Stavanger: Grafo Trykkeri AS.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446-462.
- Røkenes, O, H., & Hanssen, P. H. (2006). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P. K. (2005). Definition, types and prevalence of school bullying and violence. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (Red.), *Taking Fear out of Schools* (s. 14-21). Stavanger: University of Stavanger Center for Behavioural Research.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49, (4), 376- 385.
- St. meld. nr. 28 (1998–1999). (1998). *Mot rikare mål*. Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-28-1999-.html?showdetailedtableofcontents=true&id=192278>
- Sørli, M-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd I skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovudrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". NOVA- rapport 12a, Oslo: Nova.
- Lazarus R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Vitaro, F., & Brengden, M. (2005). Proactive and reactive aggression. I R.Tremblay, W. Hartrup, & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s.178 – 201). New York: The Guildford Press.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76, (2), 218 – 240.
- Webster – Stratton, C. (1999). *How to promote childrens 's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro I klasserommet – analyse av elevundersøkelsen 2012*, Rapport 2012, Mangfold og inkludering, NTNU, samfunnsforskning. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Hei,

Underteiknande, Marthe Hjellbakk Hole, er student ved pedagogisk institutt ved NTNU i Trondheim. Denne våren skal eg skrive masteroppgåve i spesialpedagogikk, og i den forbindelse kjem hermed ein førespurnad om å delta i intervju.

Prosjektet sitt formål er å studere korleis erfarne lærarar opplever møtet med elevar som viser utaggerende åtferd, og igjen korleis dette møtet kan vere med å førebyggje mobbing i klasserommet. Eg ønskjer å byggje min empiri på intervju frå tre til fire lærarar og i den forbindelse ber eg om løyve til å intervju nokon av lærerane her på skulen. Under intervjuet vil det bli brukt bandopptakar, i tillegg vil eg ta notatar. Intervjua vil vare omtrent ein time. Tid og stad blir vi einige om saman. Informasjonen eg er interessert i å innhente handlar i korte trekk om aggresjonskompetanse, klasseleiing, relasjonsbygging og mobbing i klasserommet.

Eg vil minne om at du er underlagt teingsplikt når det gjeld personidentifiserande opplysningar om elevane, og eg ber derfor om at eventuelle opplysningar om elevane blir gitt anonymt.

Data som eg innhentar under mine intervju vil bli anonymisert i all rapportering frå studiet. Eg har teingsplikt og alle data vil bli behandla konfidensielt. Alle opptak vil bli sletta og opplysningane anonymisert når oppgåva er ferdig i juni 2013. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapeleg datatjeneste AS.

Ta kontakt med meg på mobilnummer: 90143678, om du lurar på noko. Du kan også kontakte min rettleiar, dosent Kristel Bye Johansen, som jobbar ved Hist, ALT, på mobilnummer 99690594, eller på mail kristel.b.johansen@hist.no. Deltakelesen er heilt frivillig, og samtykke til å delta i mine intervju kan trekkast tilbake på kva som helst slags tidspunkt.

Med vennleg helsing

Marthe Hjellbakk Hole

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt informasjon om studenten med tema: *Korleis opplever lærarar møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis opplever dei at deira klasseleiing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med på å førebyggje mobbing i klasserommet?*

frå Marthe Hjellbakk Hole. Eg kan stille på intervju.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 2

Intervjuguide

Problemstilling:

Korleis opplever lærarar møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis opplever dei at deira klasseleing og deira relasjonar til desse elevane kan vere med på å førebyggje mobbing i klasserommet?

Bakgrunnsspørsmål

Alder:

Kjønn:

Kor lenge har du jobba på denne arbeidsplassen?

Kva utdanning har du?

Utagerande åtferd

Korleis vil du definere omgrepet utagerande åtferd?

Som utgangspunkt for samtalen vil eg starte med å gi eit eksempel frå Roland, som han brukar for å beskrive elevgruppa i boka «Mobbingens Psykologi».

«På gården hjemme hadde vi alltid katt, og den eg husker best frå barneårene, var rødbrun med kvit hals. Det var spennende å vere tilskuer når Mons gjorde jobben som gårdskatt. Han visste kor musa til slutt ville komme, og venta tålmodig og årvåken. Ho registrerte sikkert ikkje det lynraske utfallet, men på et øyeblikk satt ho hjelpeløs i kattekjeften. Sjølv sagt kunne han drept ho straks, og det raske anslaget og det dødelige bittet ville vært instrumentell aggresjon. Maten var målet.

Men katten hadde andre planer. Med musa i munnen beveget han seg ut på tunet og rista den passe groggy. Så slapp han taket. Lett svekka og redd satte ho kursen mot den lille åpninga i veggen, der ho kom frå. Mons grep raskt inn og gav henne en ny omgang, men ikke veldig hardt. Gradvis blei ho desorientert og fysisk svekka, og kvar gang gav Mons ho meir tid til å berge livet. Men det ebba ut, og til slutt låg ho stille framfor han. Med framfoten rørte han ho forsiktig, som for å sei: «berre en gang til». »

-Mons var proaktiv aggressiv. Han brukte aggresjon for å få seg eit måltid, og handlinga var eit instrument for det formålet.

→Den typen aggresjon eg har fokus på (proaktiv aggresjon) kan vere eit nokså usynleg uttrykk for aggresjon, men den kan uansett vere alvorleg for både lærarar og medelevar.

Det som er typisk for denne åtferda er at den er målretta og gjennomtenkt. Hensikta er å dominere eller utøve **makt** overfor andre personar. I det dei viser makt overfor andre, undertrykk dei andre, og får på denne måten tilfredstillit eige **maktbehov**. Ofte får elevane som viser proaktiv aggresjon med seg andre til å utføre dei negative handlingane, noko som fører til at dei får tilfredstilt behovet for **tilhør**.

Eksempel: En elev som viser proaktiv aggresjon prøver å tilegne seg ein posisjon i klassa ved å sette læreren i eit dårlig lys. Støttar medelevane dei negative handlingane, vil eleven som viser proaktiv aggresjon få tilfredstilt behovet for tilhør.

Spørsmål for å avdekke proaktiv aggresjon

Kan du beskrive korleis du opplever møtet med elevar som du opplever kan verkar truande overfor andre elevar/ og eller lærarar?

Kan du seie litt om korleis du opplever møtet med elevar som ofte får med seg andre elevar på å erte andre?

Opplever du at elevane bestemmer meir enn andre elevar?

Opplever du at desse elevane får med seg andre på å lage uro i klassa?

Har du hatt opplevingar der desse elevane har ljuge til deg?

Har du hatt opplevingar der desse elevane har ljuge til medelevar?

Har du noko oppleving der desse elevane har stjelt i nokon av dine klassar?

Korleis opplever du det når desse elevane viser ei utspekulert åtferd?

Opplever du at desse elevane brukar uhensiktsmessige metodar for å oppnå noko som gjev dei positive opplevingar?

Kan du beskrive ditt møte med elevar som brukar uhensiktsmessige metodar for å oppnå noko?

Har du opplevd at desse elevane er «tvilsomme» eller «ugunstige» lederar i klassa?

Spørsmåla eg kom med ovanfor var for å avdekke om du har hatt erfaring med elevar som viser proaktiv aggresjon. Kan du vidare i dette intervjuet tenkje på desse elevane, når du svarer på spørsmåla.

Klasseleiing

Kan du beskrive korleis du opplever ein god klasseleiar?

Korleis opplever du deg sjølv som klasseleiar?

Beskriv kva du vektlegg i di rolle som klasseleiar?

Kan du beskrive korleis du opplever møte med elevar som viser proaktiv aggresjon i klasserommet?

På kva måte opplever du at korleis du er som klasseleiar, verkar inn på åtferda til desse elevane?

Relasjonar

Korleis opplever du relasjonar med elevar som har den typen utaggerende åtferd vi har snakka om?

Kan du beskrive kva betyding du meiner det har å skape gode relasjonar til desse elevane?

Korleis opplever du det er å byggje relasjonar til desse elevane?

Kan du seie litt om kva utfordringar du eventuelt opplever i forhold til å byggje relasjonar til elevar som viser proaktiv aggresjon?

Korleis opplever du dine relasjonar i forhold til utagerande elevar som viser proaktiv aggresjon?

Mobbing i klasserommet

Her tenkjer eg på direkte mobbing: Direkte mobbing utføres med forholdsvis synlige angrep mot offeret. Med direkte mobbing meinast den mobbinga som skjer der dei som utøver mobbinga og mobbeofferet er fysisk tilstade – ansikt til ansikt. Aktørane kan då direkte observere offeret sin følelse av avmakt (Olweus, 1992; Roland, 2002).

Har du opplevd mobbing i klasserommet av dei elevane som viser proaktiv aggresjon (dei elevane vi har snakka om?).

Har du opplevd mobbing i klasserommet, der desse elevane har vore dei typiske mobbarane?

Kan du beskrive kva du gjer som klasseleiar for å førebyggje at elevar som visar proaktiv aggresjon mobbar i klasserommet?

Har du nokre tankar om korleis du opplever at di rolle som klasseleiar er for å få førebyggje mobbing i klasserommet?

Har du nokre tankar om korleis di rolle som klasseleiar er viktig i dette arbeidet?

Opplever du at dine relasjonar til desse elevane kan førebyggjer mobbing i klasserommet?

Er det andre utfordringar du opplever som vi ikkje har snakka om?

Andre spørsmål:

Er det noko du vil føye til som du føler ikkje har kome fram i dette intervjuet?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kristel Bye Johansen
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 24.01.2013

Vår ref:32676 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32676	<i>Korleis opplev læreren møtet med elevar som viser proaktiv aggresjon, og korleis er dette møtet med på å førebygge mobbing i klasserommet?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kristel Bye Johansen
Student	Marthe Hjøllbakk Hole

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marthe Hjøllbakk Hole, 7051 TRONDHEIM