



Masteroppgave i Spesialpedagogikk

"Dette skal vi få til sammen"

En kvalitativ studie om aggresjon og tidlig innsats i småskolen.

Studiepoeng (45)

Ingeborg Einang Alnes

Mai/2015.

Abstract

This study focusing aggression in primary school. Aggression is seen as a serious problem in society and pupils who show aggression constitutes a widespread problem in school.

This master thesis focuses on teachers' experience of having students who show aggression in class and how they experiences can prevent and take action in relation to this. Early intervention is emphasized and the system perspective becomes evident as this appears in the teachers' experience from the project "De utfordrende barna" (DUB) (The challenging children). Teachers who joined this study participate in this project. The goal of the project is to achieve competence to reduce challenging behavior. The aim for this study is: *How can the teacher act regarding pupils who show aggression and which impact do the project "De utfordrende barna" has on the teachers work?*

A qualitative approach has been seen as relevant to answer the question. Empirical data has been gathered through semi-structured interviews with five teachers in primary school. Teachers were asked about the concept of aggression, the experience of having pupils who show aggression in class, dealing with aggression and experiences in relation to the DUB-project.

Both theory and empirical evidence shows that the authoritative perspective is seen as preventive in encounters with pupils showing aggression. Relationship building is key competence, while it is emphasized that boundaries, structure and predictability are important. In relation to the DUB-project the teachers emphasizes the importance of awareness, knowledge and sharing experiences through the DUB-project. They experience moreover that it has encountered a closer cooperation between them, and that it is very important to have a common understanding of how to handle aggression in primary school.

However, aggression in schools is a widespread problem that have serious consequences both for individual pupils, classmates, teachers and society and there is a need for further studies and interventions on preventing and dealing with aggression in primary schools.

Sammendrag

Denne studien har sett på aggresjonsproblematikk i småskolen. Aggresjon blir sett på som et alvorlig sosialt problem i samfunnet og elever som viser aggresjon utgjør et omfattende problem i skolen.

I oppgaven blir det fokusert på lærernes opplevelse av å håndtere elever som viser aggresjon og hvordan de mener en kan forebygge og sette inn tiltak i forhold til dette.

Systemperspektivet blir vektlagt, da dette kommer fram gjennom lærernes erfaring fra prosjektet "De utfordrende barna" (DUB). Lærerne som er med i studien har deltatt i dette prosjektet. Prosjektet har kompetanseheving i forhold til atferdsproblematikk som mål.

Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan kan læreren håndtere elever som viser aggresjon og hvilken betydning har prosjektet "De utfordrende barna" hatt i dette arbeidet?*

Det har blitt benyttet en kvalitativ metode og empiri har blitt innhentet gjennom semistrukturerte intervju med fem lærere i småskolen. Lærerne fikk spørsmål om begrepet aggresjon, opplevelsen av å ha elever som viser aggresjon i klassen, håndtering av aggresjon og erfaringer i forhold til prosjektet «De utfordrende barna» (DUB).

Gjennom både teori og empiri kommer det fram at det autoritative perspektivet blir sett på som forebyggende i møtet med elever som viser aggresjon. Relasjonsbygging er sentralt, samtidig blir det lagt vekt på at grensesetting, struktur og forutsigbarhet er viktig for å hindre at aggresjon oppstår i småskolen. I forhold til DUB-prosjektet vektlegger lærerne betydningen av bevisstgjøring og kunnskaps- og erfaringsdeling gjennom kollegaveiledning. Videre erfarer de at det har oppstått et tettere samarbeid mellom dem, og de ser at det er svært viktig med en felles forståelse for hvordan de skal håndtere aggresjon i småskolen.

På bakgrunn av at aggresjon i skolen er et omfattende problem som får store konsekvenser både for enkeltelever, medelever, lærere og samfunn er det behov for ytterligere studier og intervensjoner om hvordan forebygge og å håndtere at aggresjon i småskolen.

Forord

Et langt studieløp er fullført og masteroppgaven står igjen som "kronen på verket". Etter flere måneder med lesing og skriving skal det bli greit å legge fra seg denne livsstilen og ta fatt på hverdagen. Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, lærerikt, givende og til tider altoppslukende. Jeg skal heller ikke legge skjul på at det også har vært krevende, slitsomt og utfordrende. Begge disse sidene hører nok strengt tatt med når en holder på med en så stor oppgave, en bør vel merke at en skriver en master. Hvis ikke er det ikke sikkert at gleden over å ha mestret dette løpet og lettelsen over å kunne være stolt av det en leverer hadde vært like stor.

Det å få lov til å bruke så mye tid på å fordype seg i et tema som en synes er interessant og som en har valgt helt selv, er et privilegium. Jeg går ut av denne prosessen med en forventning og spenning om å snart skulle få mulighet til å ta i bruk all denne teoretisk kunnskapen som jeg har opparbeidet meg gjennom 6 år som student.

Arbeidet med masteroppgaven har som sagt vært utfordrende, men takket være veilederen min, Liv Ingrid Aske Håberg, har prosessen ikke blitt like vanskelig som den potensielt sett kunne blitt. Hun har vært en dyktig veileder og en viktig støttespiller. Jeg er takknemlig for grundige tilbakemeldinger, konstruktiv kritikk, hjelpsomme og produktive veiledninger på kontoret, ekte interesse og oppmuntrende innspill underveis.

Til slutt vil jeg rette en takk mot mine uvurderlige støttespillere på hjemmebane. Jeg er heldig som hatt en super heiagjeng bestående av både venner og familie som har bidratt med forståelse, konstruktive tilbakemeldinger, ny giv og motivasjon underveis. En spesiell takk til Arthur som har vært enestående i en periode der jeg til tider har vært fraværende og ikke like lett å være sammen med. Takk for all oppmuntring, omsorg og tålmodighet! Det hadde ikke vært like lett uten.

Langevåg 20.05.15

Ingeborg Einang Alnes

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Tema og problemstilling.....	1
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	4
2	Kunnskapsgrunnlag.....	5
2.1	Begrepsavklaring	5
2.1.1	Hva er aggresjon?.....	5
2.1.2	Reaktiv aggresjon.....	6
2.1.3	Proaktiv aggresjon.....	7
2.2	Håndtering av aggresjon.....	9
2.2.1	Tidlig innsats	9
2.2.2	Overordnede tiltak.....	11
2.2.3	Foreldresamarbeid.....	12
2.2.4	Håndtering av reaktiv aggresjon	13
2.2.5	Håndtering av proaktiv aggresjon	15
2.3	Aktuell forskning.....	16
2.3.1	Klasseledelse og aggresjon.....	16
2.3.2	Attribusjonsfeil og "Theory of Mind"	17
2.4	"De utfordrende barna" (DUB).....	18
3	Forskningsmetode	22
3.1	Kvalitativ metode	22
3.2	Forskerens rolle	23
3.2.1	Førforståelse – forskerens "briller"	23
3.3	Utvalg	23
3.4	Intervju.....	26
3.4.1	Intervjuguide	27

3.4.2	Gjennomføring av intervju	27
3.5	Bearbeiding av data	28
3.5.1	Transkribering	28
3.5.2	Analyse.....	30
3.6	Reliabilitet, validitet og overføring	31
3.6.1	Reliabilitet	31
3.6.2	Validitet.....	32
3.6.3	Overføring	33
3.7	Forskningsetiske vurderinger	34
4	Presentasjon av empiri	36
4.1	Hva er aggresjon?	36
4.2	Årsaker til at aggresjon oppstår	37
4.3	Hvordan kommer aggresjonen til syne i skolen?.....	39
4.4	Håndtering av aggresjon	40
4.4.1	Tidlig start	40
4.4.2	Struktur og forutsigbarhet	41
4.4.3	Voksnetetthet.....	41
4.4.4	Felles forståelse og voksne som spiller på lag	43
4.4.5	Klasseledelse og klassemiljø	44
4.4.6	Å lære elevene teknikker	46
4.5	"De utfordrende barna" (DUB).....	47
4.5.1	Ny kunnskap.....	47
4.5.2	Kollegaveiledning	48
4.5.3	Felles forståelse gjennom arbeid med case	48
4.5.4	Forebygging istedenfor brannslukking.....	50
5	Drøfting	52
5.1	Hva er aggresjon?	52

5.2	Det autoritative perspektivet og relasjonsbygging	53
5.2.1	Grensesetting og forutsigbarhet	54
5.2.2	En utfordrende relasjon	55
5.2.3	Verdien av et trygt og stabilt læringsmiljø.....	57
5.3	Elevsentrerte tiltak og individperspektivet	58
5.3.1	Fjerning eller redusering av målblokkeringer og læring av strategier	58
5.3.2	Utvikling av sosial kompetanse og prososial atferd.....	59
5.3.3	Attribusjonsfeil og "Theory of mind" (ToM).....	62
5.4	Systemorienterte tiltak.....	64
5.4.1	Voksnetthet.....	65
5.4.2	Hjemmesituasjon og foreldresamarbeid.....	66
5.4.3	Tidlig innsats og "De utfordrende barna".....	67
6	Avslutning	70
6.1	Hovedfunn	70
6.2	Kritiske refleksjoner til metodevalg	70
6.3	Veien videre.....	71
	Litteraturliste	72
	Innholdsliste vedlegg.....	77

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å fokusere på aggresjonsproblematikk og tidlig innsats i min masteroppgave. Dette har jeg gjort på grunn av at jeg opplever at jeg har hatt manglende kunnskap om temaet, og jeg så masteroppgaven som en mulighet til å få mer kunnskap om denne problematikken. Gjennom praksisperioder i lærerutdanningen og rollen som vikarlærer har jeg erfart at det kan være utfordrende å møte elever som viser aggresjon, spesielt fordi jeg har hatt opplevelsen av å ikke ha nok kunnskap rundt temaet. Jeg har også fått inntrykk av at dette er noe andre lærere opplever som utfordrende. I bacheloroppgaven min om dysleksi ble det antydnet at lærerne opplevde det å håndtere atferdsvansker som mest utfordrende i skolen. Jeg ser på det som verdifullt å ha mer kunnskap om aggresjon og håndteringen av dette når jeg skal begynne å jobbe som lærer og spesialpedagog.

1.2 Tema og problemstilling

"Atferdsproblemer har alltid vært og vil alltid være en del av skolens virkelighet" (Ogden, 2009, s. 44). Rundt 10 % av elevmassen har utviklet atferdsvansker eller står i fare for å utvikle slike vansker (Ogden, 2009). I skolen skaper problemer knyttet til atferd store utfordringer og slike problemer kan være uheldig for barns utvikling (Nordahl et al., 2005). Ifølge Ogden (2009) er aggresjon kjernen i atferdsproblemer. Aggresjon blir beskrevet som et alvorlig sosialt problem i samfunnet (Berkowitz, 1993). Tremblay (2012) påpeker at mye av problematferden kommer til syne i tidlig alder. Ifølge Nærde og Neumer (2003, s.8) har mellom 10 og 20 % av barn i alderen 4-10 år så store psykososiale vansker at det påvirker funksjonsnivået deres. I tillegg så har 4-7 % av barna i denne aldersgruppen så store problemer at de trenger behandling (ibid.).

Aggresjon blir assosiert med depresjon, emosjonell ustabilitet, dårlige relasjoner til medelever og jevnaldrende, akademisk nederlag (failure), skulk, vold, arbeidsledighet og kriminalitet (Ogden, 2009; Card & Little, 2006, s.466; Marcus & Kramer, 2001). Elever som viser aggresjon ut gjør et omfattende problem i skolen (P. Roland, 2011; E. Roland, 2011).

Aggresjon påvirker både det sosiale og faglige miljøet negativt. Aggressiv atferd kan forstyrre undervisningen noe som igjen går ut over egen og andres læring (Ogden, 2009).

Aggresjonsproblematikk i skolen kan blant annet føre til lave skoleprestasjoner og avvising fra andre barn, noe som kan få konsekvenser for læring og utvikling videre for eleven (Barnes, Smith & Miller, 2014; Roland et.al, 2007). Det berører individet som utfører den negative handlingen, medelever og læreren, og kan skape vansker for alle som er innblandet (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012).

Ogden (2009, s. 21) kategoriserer aggresjon inn under alvorlige atferdsproblemer i skolen. Elever som viser aggresjon utgjør mellom 2 og 5 % av elevkullet og er ofte preget av en overvekt av gutter (ibid.). I skolen vises aggresjon ofte gjennom sinneutbrudd, trusler fysiske angrep og mobbing (Ogden, 2009; Roland & Idsøe, 2001). Mobbing blir sett på som en del av aggresjonen (Roland & Idsøe, 2001). Elever som viser aggresjon er i en risikosone både for å bli mobbet og for å være den som mobber (ibid.). Forebygging og tiltak rettet mot aggresjon kan dermed også virke forebyggende når det gjelder mobbing.

Selv om aggresjon ofte blir assosiert til dårlige relasjoner, kan en også se at en del barn og unge som viser aggresjon blir oppfattet som "kule" (Card & Little, 2006; Ogden, 2009). Aggresjon kan være vanskelig å forandre (P. Roland, 2011). Noe av grunnen til dette kan være at bruk av aggresjon ofte er effektivt. Eleven lærer at aggressiv atferd er virksomt for å oppnå det han ønsker, enten det er å skade noen eller å få status i en gruppe (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005). Utøvelse av aggresjon kan være et lønnsomt og effektivt middel for å oppnå det en ønsker. Det kan ha en sterk innvirkning på omgivelsene og elever som viser aggresjon kan ta kontroll over sosiale situasjoner og ha sterk innflytelse på andre elever (Ogden, 2009).

Utviklingen av aggresjon kan forstås som et resultat av en kombinasjon av tidlige genetiske uttrykk kombinert med tidlige sosiale erfaringer, spesielt med tanke på individuelle sosiale historier og nære relasjoner. For eksempel så kan en streng (harsh) oppdragelse kan føre til utvikling av aggresjon hos barnet (Hartrup, 2005; Brendgren et al., 2006).

Aggresjon oppstår i en tidlig alder, som regel før skolestart, og holder seg relativt stabil etter dette (Adams, Bukowski & Bagwell, 2005 i Våland, Idsøe & Roland, 2010). Aggresjon i førskolealder blir sett på som en av de sterkeste prediktorene for videre utvikling av

atferdsproblem (Nordahl et al., 2005, s. 84). Det er derfor viktig å rette fokus mot barna i barnehage og småskolen. Endringspotensialet til eleven vil trolig minke ettersom årene går og det kan være avgjørende med tiltak som blir satt inn tidlig. En "vente-og-se-holdning" kan bidra til å forsterke problematikken og tidlig innsats blir dermed aktuelt (P. Roland, 2011). Tidlig innsats innebærer å handle på et tidligst mulig tidspunkt i barns liv for å minske eller unngå skade og uheldig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009). I lys av dette har jeg valgt å rette fokus mot småskolen og et prosjekt som legger vekt på tidlig innsats. Prosjektet "De utfordrende barna" (DUB) er en form for tidlig innsats. Dette prosjektet handler om å utvikle handlingskompetanse til å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker hos barn i alderen 4-8 år. Hovedfokuset er forebygging og håndtering av utfordrende atferd, både på individ- og systemnivå (Roland, Fandrem, Størksen & Løge, 2007).

Mer kunnskap om aggresjon og håndteringen av dette er viktig både for elever og lærere. Det at læreren har kompetanse når det gjelder hvordan aggresjon skal håndteres og hvilke tiltak som er aktuelle å sette inn er avgjørende for elevenes videre utvikling både faglig og sosialt. Siden aggresjon kommer tydelig frem allerede i barnehagealder er det nødvendig å handle tidlig for å kunne forebygge og forhindre at aggresjonen utvikler seg. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan læreren håndtere elever som viser aggresjon og hvilken betydning har prosjektet "De utfordrende barna" hatt i dette arbeidet?

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan aggresjon håndteres i skolen, og hvordan disse elevene blir møtt av sine lærere. Både individperspektivet og systemperspektivet er sentralt. Systemperspektivet vil bli særlig representert av prosjektet "De utfordrende barna" (DUB).

Studien er avgrenset til å omhandle småskolen og lærerens meninger og refleksjoner rundt temaet i problemstillingen. Det blir ikke lagt stor vekt på lærernes forståelse av begrepet aggresjon på grunn av begrensninger i oppgavens omfang. Likevel vil det bli gjort rede for hva lærerne legger i og forbinder med begrepet aggresjon. Når det er snakk om årsaker til at aggresjon oppstår har jeg valgt å ikke ta med forholdet mellom gener og miljø.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første er innledningen som gir leseren en introduksjon til temaet i oppgaven. Det andre kapitlet er kunnskapsgrunnlaget. Her blir leseren introdusert for sentrale teorier og grunnleggende kunnskap om aggresjon. Håndtering av aggresjon er sentralt og det blir lagt vekt på verdien av tidlig innsats. Kapittel tre er metodekapitlet. Her redegjøres det for valg av forskningsdesign, hvem utvalget består av og hvordan data har blitt innhentet, i tillegg til forskningsetiske refleksjoner og studiens gyldighet. I kapittel fire vil resultatene bli presentert. Resultatene er kategorisert med utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden. Kapittel fem er drøftingen. Resultatene og teoridelen blir her sett i forhold til hverandre. Det siste og sjette kapitlet er avslutningskapitlet. Her presenteres hovedfunnene og det blir peket på behovet for videre forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag

Kunnskapsgrunnlaget består av aktuell teori og forskning som er relevant for problemstillingen. Det vil være fokus på aggresjon, tidlig innsats og DUB-prosjektet. Jeg vil presentere årsaker, konsekvenser og håndteringsmåter av aggresjon, basert på teori og forskning om temaet.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Hva er aggresjon?

Det finnes flere ulike definisjoner på aggresjon, noe som kan tyde på at det er et komplekst begrep. Ifølge Geen (2001, s.2) er ikke aggresjon så enkelt som en ren definisjon av atferd kan antyde. En av de første kjente definisjonene ble konstruert av John Dollard (1944, s.7): "aggresjon er en handling hvor målresponsen er å påføre en annen skade". Berkowitz (1993) har videreutviklet teorien til Dollard. Han mener at aggresjon er en eller annen form for atferd, enten fysisk, psykisk eller symbolsk, som er utført med den intensjon om å skade noen (Berkowitz, 1993). En annen kjent definisjon er denne: "menneskelig aggresjon er enhver atferd rettet mot et annet individ med den umiddelbare hensikt å skade" (Anderson & Bushman, 2002, s.28). Ifølge Anderson og Bushman (2002) er en viktig side ved aggresjonsbegrepet intensjonen, det å skade noen ved et uhell er ikke aggresjon fordi gjerningspersonen ikke ønsket å påføre noen skade. De tre definisjonene over legger vekt på intensjonen om å skade et annet individ. En fjerde definisjon tar inn enda et nytt aspekt; nemlig det at offeret for aggresjonen ønsker å unnsnippe (Geen, 2001 s. 3). Han (ibid.) mener at aggresjon er enhver atferd som har til hensikt å skade en annen person mot denne personens vilje (Geen, 2001 s. 3).

Aggresjon kan deles inn i reaktiv og proaktiv aggresjon (Vitaro & Brendgren, 2005). Dodge (1991, s. 201) beskriver skillet mellom de ulike typene aggresjon slik: proaktiv aggresjon er når en elev "is troubling to others" og reaktiv aggresjon er når en elev "is troubled by others". Reaktiv og proaktiv aggresjon er nyere begrep for det som tidligere ble kalt emosjonell og instrumentell aggresjon (Geen, 2001 s. 5).

2.1.2 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon oppstår som følge av en hendelse som oppleves som provoserende eller frustrerende for vedkommende. Den reaktive aggresjonen blir som regel trigget av en faktor utenfor eleven (Fandrem, 2013a; E. Roland, 2011). En slik faktor kan være en målblokkering, det vil si noe som hindrer en fra å oppnå det en ønsker (Våland, Idsøe & Roland, 2010, s.4). Et eksempel på en målblokkering kan være at en elev ikke når boksen med fargeblyanter fordi en annen elev står i veien. Hovedmålet er å reagere slik at kilden til frustrasjonen forsvinner. Reaksjonen kan ofte framstå som umiddelbar og impulsiv (P. Roland, 2011; Geen, 2001). Ifølge Dodge (1991, s.205) kan reaktiv aggresjon komme til syne gjennom sinne og raserianfall der det kan se ut til at barnet er ute av kontroll.

Aggresjon har nær tilknytning til negative følelser som sinne. Sinne er som regel et resultat av at en blir provosert. Reaktiv aggresjon kan tenkes å bli styrt av dette sinnet som svar på det som provoserer. I noen tilfeller kan reaksjonen på provoseringen komme lenge etterpå og det kan dermed være vanskelig å umiddelbart forstå årsaken til den aggressive atferden (Geen, 2001, s.4). I og med at sinne blir sett på som en relativt kortvarig følelse kan en tenke seg at det er en annen "emosjonell tilstand" som ligger bak en slik forsinket reaksjon. Denne tilstanden kan ha mange likhetstrekk med sinne: den fører til at en blir opphisset, den kan ta oppmerksomheten fra andre ting og føre til impulsive handlinger. Men den skiller seg fra sinne ved det forlengede tidsrommet mellom provokasjonen og reaksjonen (Frijda, 1994 i Geen, 2001, s. 4). Ifølge Frijda (1994 i Geen, 2001) er ikke denne tilstanden en følelse, men en kompleks kognitiv tilstand som har nær tilknytning til emosjoner og som har vokst ut fra en renere emosjonell tilstand.

Elever som viser reaktiv aggresjon har en tendens til å tolke utspill fra andre negativt eller fiendtlig. Grensesetting kan være utfordrende ved at eleven reagerer sterkere på irettesetting og tilsnakk, enn en elev som ikke viser reaktiv aggresjon ville gjort (P. Roland, 2011, s. 13). Manglende psykososial tilpassing kan ligge til grunn for reaktiv aggresjon. Avvisning fra medelever og det å bli satt i en offerrolle, kan skape flere situasjoner der elever kan bli sinte og reagere med aggresjon (Card & Little, 2006, s. 467). Card og Little (2006) fant gjennom sin forskning at reaktiv aggresjon var nært knyttet til ADHD-lignende symptomer, lav prososial atferd, lav sosial status og anerkjennelse fra jevnaldrende, høyere grad av avvisning fra jevnaldrende og lovovertrødelse.

2.1.3 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon kan fremstå som mer planlagt enn den reaktive aggresjonen. Denne aggresjonen blir drevet av det forventede resultatet av den aggressive handlingen. Det er altså ikke slik at aggresjonen nødvendigvis har opphav i en sterk emosjonell tilstand (Geen, 2001). Den proaktive aggresjonen oppstår med bakgrunn i at eleven ønsker å oppnå noe spesielt (Fandrem, 2013a; E. Roland, 2011). Aggresjonen blir et "verktøy" eller "middel" for å nå noe annet. Et eksempel kan være at en person bruker aggresjon for å oppnå kontroll over andre (Vitaro & Brendgren, 2005).

Dette er en type aggresjon som oppstår uten at det har vært noen form for åpenlys provosering i forkant (Geen, 2001). Den er ikke motivert av sinne eller følelsen av å måtte forsvare seg selv, men av motiver relatert til opprettholdelse av goder, tilegnelse av makt, sikring av tilhørighet i visse grupper og andre lignende mål (ibid.). En person viser aggresjon for å oppnå noe som han eller hun vil ha (Våland, Idsøe & Roland, 2010). Den proaktive aggresjonen kan opptre relativt usynlig, noe som gjør at opphavspersonen eller personene kan være vanskelig å finne. Dette kompliserer håndteringen av denne typen aggresjon. Eksempler på proaktive handlinger kan være ryktespredning, utestenging, maktdominans eller mobbing (P. Roland, 2011, s. 14; Dodge, 1991; Geen, 2001, s.5). Det er en bevisst og planlagt handling rettet mot å oppnå et ønsket mål.

Proaktiv aggresjon kan kobles til avvísning fra jevnaldrende, større lovbrudd og mistilpasning i sosiale situasjoner (Card & Little, 2006; Marcus & Kramer, 2001). Teorien om proaktiv aggresjon har opphav i Banduras sosial-kognitive læringsteori. Bandura (1997) beskriver en mestringsforventning (self-efficacy) der en handler ut i fra egen forventning om hva en gjennom sine evner kan oppnå i en bestemt situasjon. Aggresjon blir her sett på som et produkt av høy forventning om mestring når det gjelder aggresjon, forventinger av ønskelige utfall av aggresjon og verdsetting av resultat som er oppnådd og vedlikeholdt gjennom bruk av aggresjon (Bandura, 1973,1986 i Card & Little, 2006, s. 467). Hver av disse sosial-kognitive prosessene har vist seg å kunne forutsi proaktiv aggresjon hos barn. En annen vinkling er at aggresjon er lært atferd som blir kontrollert av ytre belønning.

En kan dele proaktiv aggresjon inn i to undergrupper basert på hva som er motivasjonen for aggresjonen. Den ene er knyttet til ønsket om makt og den andre er knyttet til ønsket om tilhørighet (Roland og Idsøe, 2001). Ønsket om makt kan bli nådd gjennom å undertrykke en

annen, tilhørighet kan bli nådd gjennom å etablere en felles negativ holdning mot et offer (Våland, Idsøe & Roland, 2010, s. 5).

Oppsummert kan en se at reaktiv og proaktiv aggresjon skilles av to hovedfaktorer, den ene er den sosiale sammenhengen som legger grunnlaget for atferden og den andre er emosjonene som er involvert. Frustrasjon blir sett på som nødvendig i forkant av en reaktiv aggressiv handling. Når det gjelder proaktiv aggresjon er emosjonene som er involvert heller positive, enten på grunn av forventningen av et positivt utfall av aggresjonen eller fordi det å skade noen oppleves som positivt i seg selv (Roland & Idsøe, 2001 s. 448).

Forskning relatert til reaktiv og proaktiv aggresjon (Price & Dodge, 1989 i Dodge 1991) viser at medelever ikke likte gutter som viste reaktiv aggresjon, men det var ikke slik at de nødvendigvis mislikte gutter som viste proaktiv aggresjon. Et annet funn som ble gjort var at proaktiv aggresjon ble sett på som mer negativt jo eldre elevene ble.

Håndtering av aggresjon er sammensatt da proaktiv og reaktiv aggresjon både kan ha utbytte av samme forebygging eller tiltak, samtidig som det kan være behov for å sette inn særegne tiltak rettet mot den spesifikke aggresjonsformen. Noen elever kan også vise aggressiv atferd som kan ha elementer fra begge formene for aggresjon. I noen tilfeller er det slik at den reaktive aggresjonen har et proaktivt mål, som for eksempel når en elev blir sint på en annen for å vise at hun ikke ønsker å bli undertrykt eller dominert. Proaktiv aggresjon kan være en forsinket reaksjon på en tidligere provokasjon, et eksempel kan være at en elev erter en yngre elev etter å selv ha blitt plaget av en annen (Dodge, 1991, s. 206). Ifølge Dodge (1991, s. 206) kan all atferd ha aspekter av proaktiv og reaktiv aggresjon i seg da en alltid vil kunne stille spørsmål ved utløsende faktorer og funksjonen av atferden. Dette setter krav til lærerens kunnskap og kompetanse (P. Roland, 2011). Neste delkapittel er organisert slik at generelle og overordnede tiltak som gjelder både proaktiv og reaktiv kommer først, deretter følger spesifikke tiltak rettet mot enten proaktiv eller reaktiv aggresjon.

2.2 Håndtering av aggresjon

Det å arbeide med elever som viser aggresjon kan være både utfordrende og komplekst. Det er nødvendig at tiltakene som settes inn er solide og at en praktiserer tiltak både på individ og systemnivå (P. Roland, 2011, s. 33; Nordahl et al., 2005). Lærere med liten kompetanse når det gjelder hvordan aggresjonsproblematikk kan håndteres, står i fare for å forsterke problemene (Nordahl et al., 2005). Mange av lærerne som jobber med aggresjonsproblematikk uttrykker at de har manglende kompetanse på feltet, noe som kan føre til subjektiv synsing, negative myter, enkle løsninger og oppgitte holdninger (Nordahl et al., 2005, s. 5). Elever som viser aggresjon setter lærerens undervisnings- og lederferdigheter på en hard prøve (Ogden, 2009, s. 14). Det finnes ingen vidunderkur for aggresjonsproblemer, men det finnes forskningsbasert kunnskap som tilsier at noen tiltak og strategier ser ut til å være mer hensiktsmessige enn andre når det gjelder forebygging (Nordahl et al., 2005).

2.2.1 Tidlig innsats

Det at barn ikke lærer seg alternative handlingsmåter til fysisk aggresjon i tidlig alder kan få alvorlige konsekvenser (Trembley, 2009). Ifølge Loeber (1999, 2001 i P. Roland, 2011) kan "aldri for tidlig" være et godt råd med tanke på når en skal sette inn tiltak. Tidlig innsats har større virkning enn senere innsats, jo tidligere en starter, jo bedre sjanse har en for å lykkes (Junger, Feder, Côté & Tremblay, 2009; Roland et al., 2007). Det kan se ut til at små barn lettere tilegner seg alternative handlingsmåter til aggresjon (Tremblay & Nagin, 2005). Tremblay (2012) vektlegger at både foreldre og læreren er involvert i arbeidet med barn som viser aggresjon. Tiltak rettet mot system og individ kan begge være aktuelle.

Tidlig innsats innebærer å handle på et tidligst mulig tidspunkt i barns liv for å minske eller unngå skade og uheldig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009). Tidlig innsats er også innsats som blir satt inn med en gang et problem oppstår, fra førskolealder og helt opp til voksen alder (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Endringspotensialet til eleven vil trolig minke ettersom årene går og det kan være avgjørende med forebygging og tiltak som blir satt inn tidlig. En "vente-og-se-holdning" kan bidra til å forsterke problematikken (P. Roland, 2011, s.8).

Tidlig innsats er et grunnleggende prinsipp når en arbeider med problematferd og det er nevnt både i sentrale offentlige dokumenter og i faglitteraturen (Fandrem & Roland, 2013). I Meld. St. 18 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at:

Forskning viser at norsk utdanning har vært preget av en vente- og se-holdning. Troen på at problemene løser seg etter hvert, viser seg i mange tilfeller å være feil. Derfor introduserte departementet «tidlig innsats» som strategi. Nødvendige tiltak skal settes inn tidlig i utdanningssystemet og når utfordringer oppdages.

Den tidligste innsatsen kalles forebygging og handler om å danne beskyttende mekanismer mot det en vil unngå. I de tilfellene der forebygging ikke er nok blir det viktig med kompetanse for å identifisere problemet og til å sette inn aktuelle tiltak slik at en unngår en uheldig utvikling (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Barn som starter tidlig å vise aggresjon, i barneskolen eller før dette, har større sjanse for å utvikle omfattende problemer som voksne (Ogden, 2009).

Ifølge Roland (2012) har vi i Norge fremdeles en lang vei å gå når det gjelder tidlig innsats. Hovedvekten av spesialpedagogiske ressurser har blitt lagt på ungdomsskoletrinnet og ikke tidligere i utdanningsløpet (ibid.). Utfordringene i barnehage og skole blir stadig større på grunn av et økende omfang av psykososiale vansker. Det er avgjørende at det blir arbeidet med forebygging og avhjelping av den negative atferden så tidlig som mulig. Desto tidligere arbeidet starter, desto større blir sjansen for at vansker ikke får utvikle seg (Roland et al., 2007, s. 21). Mye av problematferden starter i tidlig alder og kan være godt synlig når barna er 3-4 år. Mange av barna vil kunne avlæres denne atferden i møte med gode sosiale miljøer der de får erfaringer med hvordan de kan løse problemstillinger uten å bruke negative handlinger som aggresjon (Trembley, 2010 i Fandrem & Roland, 2013, s. 25).

Elever som viser aggresjon kan utfordre læreren på flere måter. De kan gjøre at læreren blir utrygg, usikker og får problemer med å gjennomføre planlagte undervisningsopplegg. Lærere kan oppleve at det er vanskelig å vite hvordan atferden skal håndteres på en god måte (Midthassel, 2011). Denne usikkerheten og følelsen av å komme til kort kan påvirke lærerens tro på egen mestring. Den manglende mestringstroen kan igjen føre til stress og i tillegg kan den øke faren for at lærere blir mindre ivaretagende ovenfor elevene (Browsers & Tomic, 2000; Pullis, 1992 i Midthassel, 2011). Lærere som møter elever som viser aggresjon kan

måtte strekke seg langt for å oppnå en god relasjon og kontrollutøvelse, og arbeidet med aggressiv atferd byr på store faglige utfordringer (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2005; P. Roland, 2011).

2.2.2 Overordnede tiltak

Det autoritative perspektivet kan fungere som et overordnet tiltak for håndtering av både proaktiv og reaktiv aggresjon (P. Roland, 2011; Nordahl et al., 2005). En autoritativ lærer legger vekt på å ha en god balansegang mellom positiv relasjonsbygging og grensesetting (Midthassel, 2015). En autoritativ lærer setter en tydelig standard, viser omsorg, kontroll og griper inn ved avvik (E. Roland, 2011). Når en skal håndtere elever som viser aggresjon bør en arbeide "langt ut" på kontrollaksen. Det vil si at en legger vekt på grensesetting, struktur og forutsigbarhet (P. Roland, 2011, s. 28). Balansegangen mellom varme og kontroll er viktig da en autoritær lærer som viser høy grad av kontroll og lite varme fort kan bli møtt med aggresjon (Nordahl et al., 2005, s. 11). En lærer kan reagere på en bestemt måte overfor en elev fordi dette på kort sikt gir ro, men på lang sikt vil den samme reaksjonsmåten virke lite hensiktsmessig.

Forutsigbarhet og struktur er helt nødvendig i arbeidet med elever som viser aggresjon. Elevene må så langt det lar seg gjøre til enhver tid vite hva som skal skje, hvor det skal skje og når det skal skje. Dette skaper trygghet blant elevene (Johansen, 2011). Grensesetting og regler er viktig. Her legges det vekt på at en bør ha et lite antall regler som alle forstår og som de har et eierforhold til (Ogden, 2009). Klare regler gjør det enklere for både læreren å håndheve disse, og for elevene å vite hvilke regler det er som gjelder. Det er viktig at regelbrudd blir fulgt opp av en konsekvens, da manglende oppfølging av regelbrudd kan føre til økt aggresjonsproblematikk (ibid.). Det bør legges vekt på en samordnet oppfatning og håndheving fra lærernes side (Nordahl et al., 2005).

Tydelige voksne er også en faktor som spiller inn. Det er viktig at det alltid kommer klart frem at det er læreren som bestemmer og har det siste ordet selv om elevene også kan være med å ta avgjørelser underveis. Læreren bør være konsekvent og bygge seg opp tillit hos elevene. En bør holde de lovnader som en har gitt slik at en oppleves som troverdig og til å stole på. Dette gjelder både når en skal dele ut en belønning eller overholde en konsekvens til et regelbrudd (Johansen, 2011). Et annet begrep som er sentralt i arbeidet med elever som

viser aggresjon er "konsistens". Dette innebærer at lærerne har en felles forståelse når det gjelder hvordan aggresjon skal håndteres, noe som igjen skaper trygghet blant elevene (P. Roland, 2011).

Relasjonsbyggingen starter allerede med første møte, eller kanskje tidligere, ved at læreren sender en hilsen til hver enkelt elev før de begynner på skolen. Det er viktig å legge vekt på å bygge relasjoner til hver enkelt elev og ikke bare se klassen som en helhet. I tillegg er det å bygge en god relasjon til foreldrene en del av det å bygge relasjoner til elevene (Midthassel, 2015). I arbeidet med å etablere gode relasjoner er det viktig å sørge for at elevene føler seg sett. En kan for eksempel stå ved døra til klasserommet før skoledagen begynner og ta hver enkelt elev i hånda samtidig som en stiller et spørsmål eller gir en oppmuntrende kommentar, slik at den aktuelle eleven føler at læreren ser nettopp han eller hun (Ogden, 2009). Det å håndhelse når elevene kommer inn til timen kan virke forebyggende og føre til at elever forstyrrer mindre (Allday, 2007 i Ogden, 2009). Elever som ikke føler seg sett kan vise uønsket atferd nettopp for å bli sett (Johansen, 2011; Ogden, 2009). Dodge (1991) mener at en god relasjon er betydningsfullt for det videre arbeidet med eleven. Det blir antatt at den normale måten for et barn å lære seg hvordan en skal tolke og forstå andres intensjon på, er gjennom en tidlig personlig og nær relasjon der barnet får lære gode kommunikasjonsmåter, evne til samhandling og formidling av følelser (ibid.).

Det at læreren legger til rette for at elevene får mange og daglige mestringsopplevelser kan redusere aggressiv atferd. Forbedring av skolefaglige prestasjoner ved å endre undervisningspraksis og klasseledelse kan bidra til en reduksjon av denne typen atferd (Nordahl et al. 2005, s.103). En av årsakene til at aggresjon oppstår kan nettopp være innholdet i undervisningen, hvordan den gjennomføres og hvordan læreren behandler elevene (Ogden, 2009, s. 19). Dersom undervisningen er lite motiverende og læreren i tillegg mangler evne til å styre elevens arbeid vil dette kunne bidra til å forverre problemene. En restrukturering av lærerens undervisning kan virke forebyggende. Læreren bør arbeide med å stimulere elevenes motivasjon, faglige innsats og prestasjon (Nordahl et al., 2005).

2.2.3 Foreldresamarbeid

Samarbeidet med hjemmet er viktig. Opplæringsloven § 1-1 (1998) slår fast at det skal være samarbeid mellom hjem og skole. Skolen har ansvaret for at samarbeidet med foreldrene

fungerer slik at en sikrer nødvendig oppfølging av elevene og forståelse for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2010). En god relasjon mellom foreldre og lærer vil kunne påvirke eleven positivt på samme måte som en dårlig relasjon mellom foreldre og lærer vil kunne få negative konsekvenser for det videre samspillet mellom lærer og elev (Nordahl et al., 2005). Det er antydninger til at det er et dårligere samarbeid mellom lærere og foreldre til barn som har problemer i skolen. Dette kan påvirke muligheten til å forbedre eleven situasjon. Det dårlige samarbeidet kan forsterke eller bidra til å opprettholde problemene (Westergård, 2011). En god kommunikasjon med foreldrene kan føre til et samarbeid som øker sannsynligheten for en positiv utvikling og minker omfanget og intensiteten av aggressiv atferd (Nordahl et al. 2005, s. 163; Westergård, 2011). Det er fire faktorer som bør være på plass for at et godt samarbeid skal kunne finne sted; medvirkning, omtanke, effektivitet og sikkerhet (Anthun og Larsen, 2003 i Nordahl et al., 2005). Foreldrene bør sees på som likeverdige og fullgode samarbeidspartnere. Deres kunnskap bør bli sett på som like viktig som lærerens profesjonelle kunnskap og læreren bør legge fra seg rollen som den bedrevitende formidleren (Nordahl et al., 2005).

2.2.4 Håndtering av reaktiv aggresjon

På grunn av tendensen til å attribuere tilnærmelser fra personer rundt seg til det negative kan det å arbeide med sosial kompetanse og empati, blant annet gjennom rollespill, være en god tilnærming (Dodge, 1991; Roland et al., 2005). Ifølge Dodge (1991, s. 214) bør en forsøke å gjøre slik at en unngår de situasjonene som eleven opplever som truende. I tillegg bør en sørge for at eleven får mange positive opplevelser i trygge omgivelser (Nordahl et al., 2005). Hvis eleven for eksempel reagerer med aggresjon i situasjoner der han føler seg forlegen, bør læreren undersøke hvilke situasjoner det er snakk om og så sørge for at eleven slipper å komme i slike situasjoner (Dodge, 1991). Ikke alle situasjoner er mulig å unngå, men da kan en forsøke å vende oppmerksomheten til eleven over til noe annet. Dette kan for eksempel gjøres ved å endre samtaletema eller introdusere nye oppgaver som kan distrahere eleven slik at han "glemmer" å bli flau, og dermed unngår en at eleven viser aggresjon (ibid.).

Ifølge P. Roland (2011) bør en utforme elevenes undervisningsmiljø slik at en reduserer eller rydder vekk faktorer som kan utløse frustrasjon. Dette kan gjøres ved å for eksempel sette elevene i mindre grupper slik at en reduserer antall relasjoner elevene må inngå i samtidig. En bør tilpasse undervisningen godt slik at en når de ulike elevene (P. Roland, 2011). Når en

plasserer elever i mindre grupper må en legge vekt på inkludering slik at ikke resultatet isteden blir stigmatisering. En bør tenke nøye over gruppesammensetningen, og unngå å plassere elever som viser aggresjon i samme gruppe. I tillegg bør en bytte om på gruppene regelmessig for å redusere belastningen og stigmatiseringen. En bør også vurdere i hvor stor grad en skal ta vekk frustrasjonsutløserne, da elevene etter hvert må lære seg å takle den motstanden de møter (ibid.).

På grunn av at barn som viser reaktiv aggresjon kan ha vansker med å etablere gode relasjoner til jevnaldrende (Dodge, 1991; Card & Little, 2006; P. Roland, 2011), bør en sette i gang tiltak som kan legge til rette for at slike relasjoner likevel kan oppstå. Dette kan gjøres gjennom å organisere små nettverksgrupper som består av jevnaldrende der elevene blir inkludert og blir hjulpet til å danne relasjoner. Dette kan redusere graden av avvisning fra jevnaldrende som har negative konsekvenser for denne gruppen med elever. Et annet tiltak som er viktig og mer systemrettet går på å etablere et trygt og stabilt læringsmiljø bestående av få og kompetente lærere over tid. På denne måten kan en legge til rette for en trygg og forutsigbar base for elevene. Det vil også være mulig å etablere gode og langvarige relasjoner mellom lærer og elev dersom dette blir gjennomført (P. Roland, 2011).

Lærere som arbeider med elever som viser reaktiv aggresjon bør legge vekt på å arbeide med tolkningsmønster slik at elevene ikke feiltolker ulike situasjoner. En må ha fokus på hvordan en skal tolke og forstå andres handlinger, og på tolkningsstil i kommunikasjonsprosesser med andre (Dodge, 1991; P. Roland, 2011). Tiltak for å få til dette kan være å legge frem alternative tolkningsmåter og løsninger som eleven ikke har tenkt på, og skape refleksjon rundt disse. Måten eleven tolker andres atferd på bør også innvirke lærerens måte å sette grenser på. En bør drive grensesetting på en måte som fører til minst mulig frustrasjon hos eleven. Læreren må være bevisst på eget kroppsspråk, stemmebruk og egne følelser i situasjonen (P. Roland, 2011). En bør også skjerme disse elevene fra signaler i miljøet som har aggressive innspill da dette ser ut til å trigge elevene. Dette innebærer at en bør unngå at elever som viser reaktiv aggresjon blir eksponert for aggresjonstriggere som for eksempel film og dataspill som har innhold av aggressiv karakter (ibid., s. 19).

2.2.5 Håndtering av proaktiv aggresjon

Når det gjelder barn som viser proaktiv aggresjon kan håndteringsmåtene være litt annerledes. Ifølge P. Roland (2011) kan det være utfordrende å identifisere det riktige bildet av situasjonen når en har med proaktiv aggresjon å gjøre. Bildet er ofte komplekst og består av flere deltakere, der lederen eller hovedpersonen kan være vanskelig å skille ut. Det kan være nødvendig med tiltak som går ut på å forsøke å unngå at barnet får en opplevelse av et positivt utbytte etter en aggressiv handling, for eksempel gjennom en konsekvens som eleven oppfatter som negativ (Dodge, 1991). En må forsøke å redusere eller fjerne "suksessfaktoren" som kan oppstå i etterkant av den aggressive handlingen (P. Roland, 2011, s. 22). Eleven må få en opplevelse av at aggressiv atferd ikke lønner seg. Dette kan gjøres gjennom å kalle inn til elevsamtaler og involvere både foreldre og rektor, og på den måten vise helt klart at denne typen atferd får negative konsekvenser for eleven. Ved å tydeliggjøre slike konsekvenser kan en også vise for andre elever at den aggressive atferden ikke aksepteres og vil få negative konsekvenser (ibid.).

Andre viktige tiltak er å forsterke den positive atferden hos barnet, spesielt i situasjoner som fort kunne blitt håndtert med aggresjon (Dodge, 1991). En bør forsøke å lære elevene at prososial atferd kan gi et positivt utbytte for dem selv (Nordahl et al., 2005). Ros og belønningssystemer kan fungere bra (P. Roland, 2011). I tillegg kan en arbeide med sosial kompetanse, spesielt når det gjelder problemløsning. En bør ha fokus på gode strategier som kan erstatte aggresjonen, og som kan møte elevens behov på en langt bedre måte enn gjennom bruk av aggresjon (Dodge, 1991, s. 215).

Barn som viser proaktiv aggresjon kan ha en tendens til å være manipulerende og det er viktig at lærerne er konsistente i sin håndtering av atferden. Grensesetting blir viktig da manglende grensesetting legger til rette for videre manipulering. Det er også slik at de elevene som viser proaktiv aggresjon lett påvirker andre elever og læreren kan oppleve at en får flere elever "mot" seg når en blant annet håndhever regler (P. Roland, 2011).

I samtaler eller grensesettingssituasjoner med elever som viser proaktiv aggresjon kan en komme ut for legitimeringsprosesser der elevene forsøker å legalisere handlingen sin gjennom ulike bortforklaringer og ved å for eksempel legge skylden over på andre (P. Roland, 2011). Når en står i en slik situasjon blir det viktig at en identifiserer disse prosessene slik at eleven kan bli gjort ansvarlig og realitetsorientert. En bør unngå å gå inn i diskusjoner om

skyldspørsmål og andres rolle, men holde fast på den aggressive handlingen eleven har utført (ibid.).

2.3 Aktuell forskning

Jeg vil i dette underkapittelet vise til to forskningsprosjekt som jeg anser som relevant i denne sammenhengen. Det er allerede referert til forskning tidligere i oppgaven, men jeg ønsker å se nærmere på to aspekt knyttet til å forstå og håndtere aggresjon.

2.3.1 Klasseledelse og aggresjon

Rundt 40 % av ulydig oppførsel i norske klasserom oppstår i forbindelse med at elever viser aggresjon (Våland, Idsøe og Roland, 2011, s. 15). Ulydig oppførsel vil si forstyrrende atferd eller disiplinproblemer der eleven er klar over at han eller hun bryter lærerens regler (Våland, Idsøe og Roland, 2011, s. 1). Ulydighet kan påvirke både lærer, elever og læringsmiljø negativt. En må likevel se ulydigheten i lys av omgivelsene og deriblant klasseledelsen som kan ha innvirkning på elevenes oppførsel (ibid.). En side ved å være lærer er opprettholdelse av regler og regulering av atferd i klasserommet. En lærer kan oppleve å skape frustrasjon hos elever selv om irettesettingen er forutsigbar og riktig. Uklare lærere vil kunne skape mer frustrasjon, mens strenge (harsh) lærere vil kunne skade elevenes selvfølelse (Våland, Idsøe & Roland, 2011, s. 5).

Elever som viser proaktiv aggresjon med ønske om å oppnå makt, vil i større grad enn andre elever kunne se etter svakheter ved læreren, slike svakheter kan bli ekstra synlig dersom læreren er vag i sin fremtoning som klasseleder (ibid.). Ønsket om å oppnå tilhørighet vil også kunne få et negativt utfall for læreren. Som klasseleder skiller en seg spesielt ut og en felles negativ holdning mot en signifikant person som læreren kan skape en sterk tilhørighet i en gruppe eller klasse. Når en elev som blir motivert av makt eller tilhørighet opplever en sosial belønning, vil dette kunne forsterke den proaktive aggresjonen. Når det gjelder reaktiv aggresjon kan lærere måtte handle på måter som provoserer disse elevene og dermed bli "offer" for en aggressiv respons (Våland, Idsøe & Roland, 2011, s. 15).

Våland, Idsøe og Roland (2011) trekker frem betydningen av klasseledelse og karakteristikk ved læreren som avgjørende for sannsynligheten for om aggressiv atferd vil forekomme i

skolen. Aggresjonen oppstår ikke i et vakuum men er et resultat av interaksjonen mellom individet og omgivelsene.

2.3.2 Attribusjonsfeil og "Theory of Mind"

Attribusjon handler om hvordan vi vurderer årsaker til ulike situasjoner og til vår egen og andres atferd. Vi snakker om attribusjonsfeil når vi feiltolker og misforstår disse årsakene (Passer & Smith, 2008). Renouf et al. (2010) har sett på sammenhengen mellom "Theory of Mind" (ToM) og reaktiv og proaktiv aggresjon. ToM kan forklares som evnen til å forestille seg hva andre tenker og føler, og på den måten kunne forutsi og forstå vedkommendes atferd (Renouf et al., 2010, s. 1110). ToM er sentral når det gjelder evnen til å avkode og forstå sosiale settinger og signaler. En antar at de fleste barn over barnehagealder har tilegnet seg denne evnen i større eller mindre grad. Det har blitt funnet sammenheng mellom gode ferdigheter i ToM og sosial kompetanse. Manglende evne til ToM blir assosiert med en høyere risiko for utvikling av aggresjonsproblematikk (Harvey et al. 2001 i Renouf et al., 2010, s. 1110). Barn som viser reaktiv aggresjon har en tendens til å tilskrive handlinger som får et negativt utfall for dem selv, til negative intensjoner selv om dette ikke alltid er tilfellet (hostile attribution bias) (Renouf et al., 2010, s. 1110). Det blir antydnet at denne tendensen til å tilskrive situasjoner negativt ovenfor seg selv kan ha en sammenheng med at de i mindre grad enn andre mestrer ToM.

Barn som har problemer med å ta andres perspektiv kan ha større sjanse for å reagere med aggresjon i sosiale interaksjoner som involverer ekte eller misoppfattede provoserings eller trusler. Fordi en tolker situasjonen ene og alene på ens egen negative opplevelse, istedenfor å ta den andres perspektiv og intensjon med i betraktningen (ibid.). Det ser ut til å være en tendens til at barn som i mindre grad mestrer ToM før skolestart, er i risiko for å vise reaktiv aggresjon første skoleår. En kan likevel ikke si at alle barn som viser tegn til manglende ToM før skolestart med sikkerhet vil vise reaktiv aggresjon i løpet av det første skoleåret (Renouf et al., 2010).

Ifølge Renouf et al. (2010, s. 1111) spiller også barnets tidligere erfaringer i sosiale interaksjoner en rolle når det gjelder negativ attribusjon i sosiale sammenhenger. Et barn som har problemer med å tolke andres handlinger må bruke sine egne tidligere erfaringer til å forstå situasjonen. Om disse erfaringene er negative, er sjansen stor for at også denne

situasjonen vil bli tolket i samme retning og barnet vil reagere med aggresjon. I studien til Renouf et al. (2010, s. 1117) kom det tydelig frem at det er en sammenheng mellom manglende ToM og høyere grad av reaktiv aggresjon, men denne sammenhengen var ikke systematisk. Det viste seg at det var kun i de tilfellene der barn var jevnlig i en offerrolle (victimized by their peers) at denne sammenhengen var synlig. Noe som igjen kan vise tilbake til at barn bruker sine tidligere erfaringer til å tolke nye opplevelser (ibid.). Dette kan forklare denne attribusjonsfeilen hos barn som viser reaktiv aggresjon. Den påfallende effekten av (peer victimization) barn i offerroller i forhold til sammenhengen mellom ToM og reaktiv aggresjon, viser til hvordan det sosiale miljøet rundt barnet kan være avgjørende for om manglende ToM fører til fremtidig aggresjonsproblematikk eller ikke (Renouf et al., 2010, s. 1118).

Proaktiv aggresjon blir derimot ikke forbundet med attribusjonsfeil. Denne aggresjonen blir isteden assosiert med god sosial-kognitiv kompetanse som for eksempel evne til lederskap og humoristisk sans (Poulin & Boivin, 2000 i Renouf et al., 2010, s. 1111). Dette kan tyde på at barn som viser proaktiv aggresjon har evne til å tolke og forstå andres perspektiv og intensjon, selv i situasjoner som får et negativt utfall. Disse barna kan vise en tendens til å velge aggressive strategier i sosial situasjoner, basert på deres evne til å forutse at aktuelle handlinger vil få et positivt utfall for dem selv. Det kan altså se ut til at det er en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og ToM (ibid.). ToM ser ut til å være viktig for å planlegge og organisere denne typen aggressiv atferd. Barn som viser proaktiv aggresjon bruker ToM til å beregne risiko og fordeler ved å bruke aggresjon og til å forutse andres reaksjon på den aggressive handlingen (ibid.). Også her viste det seg at det å ofte bli satt i en offerrolle av jevnaldrende var avgjørende for sammenhengen mellom ToM og proaktiv aggresjon. En årsak til dette kan være at barn som står i en offerrolle bruker ToM til å komme seg ut av den rollen og oppnå sosial status i gruppen.

2.4 "De utfordrende barna" (DUB)

P. Roland (2011) trekker frem viktigheten av systemorienterte tiltak. Når en skal håndtere aggresjon er det vesentlig at læreren har god kompetanse om temaet. De bør få opplæring i ulike aggresjonsteorier fordi en grunnleggende forståelse av disse teoriene vil være av betydning for det videre arbeidet. Manglende kompetanse kan føre til usikkerhet og vanskeligheter med å avdekke denne komplekse problematikken (ibid.). DUB-prosjektet er et

systemrettet tiltak som har som mål å øke kompetansen til lærerne når det gjelder atferdsproblematikk, og deriblant aggresjon (Roland et al., 2007).

DUB-prosjektet ble i utgangspunktet initiert av Fylkesmannen i Rogaland i 2005 som et svar på et oppdragsbrev fra Utdannings- og forskningsdepartementet som blant annet gikk ut på medvirkning i utviklingen av gode lærings- og oppvekstmiljøer innen opplæringssektoren og oppfølging av tiltak for mestring og håndtering av atferdsproblem i skolen. En ønsket å legge til rette for et større samarbeidsprosjekt mellom skole og PPT. Resultatet ble et prosjekt der både PPT, småskolen og barnehagen var med. Etter hvert ble også helsestasjon og SFO inkludert (Fandrem, 2013a, s.11). En prosjektperiode går over 2 år. Hovedmålet med prosjektet er "å utvikle handlingskompetanse til å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker blant barn i alderen 4–8 år" (Roland et al., 2007, s. 21).

Videre er det formulert flere delmål for prosjektet (ibid., s. 23):

- å øke kompetansen i systemrettet arbeid
- å skape forståelse for systemets innvirkning på individet
- å finne formålstjenlige tilnærminger i møte med barna
- å utvikle verktøy til variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer
- å se sammenheng mellom de ulike læringsarenaene (hjem, fritid, barnehage, skole)
- å utvikle kompetanse til å bli bedre «iakttakere»
- å utforme modeller, tiltak og arbeidsformer som fremmer samhandlingen mellom barnehage, skole og PPT

Prosjektet har vært organisert slikt at utvalgte lærere og rektorer fra skoler som er med i prosjektet, har deltatt på faste samlinger der de har fått en faglig innføring i ett av temaene: kollegaveiledning, problematferd, psykososiale konsekvenser av samlivsbrudd for barn, språk og atferd, kommunikasjon og sosiale og emosjonelle vansker hos minoritetsspråklige (Roland et al., 2007). Etter samlingene har lærerne og eventuelt rektor hatt egne samlinger på sin skole der de har gått gjennom det de har lært og gjennom kollegaveiledning drøftet aktuelle case fra sin hverdag. Prosjektet har allerede vært gjennomført og evaluert i ett fylke. Ifølge Fandrem (2013b, s.12) kunne en her se at diskusjonene i kollegaveiledningsgruppene hadde stor betydning for de barna som var i fokus, nye tiltak ble satt inn og saker ble sett i et bredere perspektiv.

Ifølge Fandrem og Roland (2013) er et nøkkelord i målformuleringen til prosjektet "handlingskompetanse". Handlingskompetanse beskrives gjennom fire typer kompetanser: læringskompetanse, fagkompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse (Fandrem & Roland, 2013, s. 20). Læringskompetanse handler om å tilegne seg ny kunnskap. Fagkompetanse går ut på å ha innsikt i de ulike fagområdene. Metodekompetanse vil si at en har kunnskap om ulike fremgangsmåter og evne til å analysere. Den siste, sosial kompetanse handler om evnen til å stå i og til å utvikle mellommenneskelige forhold (ibid.). En handlingskompetent lærer vil ha evnen til å gjøre fagstoffet relevant for hver enkelt elev på grunn av hans eller hennes gode kjennskap til både elever og fagstoff (Fandrem & Roland, 2013). Ifølge Fuglestad (2013) har kunnskapsformidlingen i DUB-prosjektet bestått av både faglig og erfaringsbasert kunnskap som fyller ut hverandre. Seminar og forelesninger har bidratt til den faglige kunnskapen, mens kollegaveiledningen har bidratt til den erfaringsbaserte kunnskapen (ibid.).

Systemtenkningen i DUB-prosjektet har bakgrunn i tanken om at en må se på konteksten rundt barnet som viser aggresjon eller har andre utfordringer. Når en er deltaker i et sosialt system er en med på å påvirke samtidig som en blir påvirket av det systemet som en er en del av. I DUB-prosjektet innebærer dette at de ulike instansene rundt barnet samarbeider for å komme frem til en best mulig løsning. Dette gjelder alt fra samarbeid mellom barnehage og skole til de enkelte voksne som har med barnet å gjøre. Det vil bli lettere å finne frem til gode løsninger når en har en felles forståelse av hva problemet innebærer (Fandrem & Roland, 2013, s. 28).

Lærere som arbeider med barn som viser aggresjon kan oppleve at de står alene med problemene noe som kan bli belastende over tid (Westergård, 2013). Kollegaveiledning går ut på at en møtes flere ganger over tid for å i felleskap reflektere rundt faglige og yrkesmessige problemstillinger som en møter på i arbeidet. Den kollegaveiledningsmodellen som er valgt i DUB-prosjektet omfatter både handling og refleksjon. Når lærere tar med seg en sak inn i kollegaveiledningen er målet at deltakerne i fellesskap skal reflektere og komme med løsninger til hvordan en kan gå frem videre. Lærerne skal fungere som støtte for hverandre og ivareta den enkelte underveis. Veiledningen tar utgangspunkt i et eget veiledningsdokument (vedlegg 4) som fungerer som en mal for veiledningen og der den aktuelle problemstillingen er formulert. Den faste strukturen gjør at veiledningen blir forutsigbar for deltakerne (ibid.). Modellen er bygd opp slik at alle deltakerne får komme til orde, i tillegg til at den er

tidseffektiv (Westergård, 2013). De ulike elementene i veiledningsdokumentet fungerer som avklarende, refleksjonsfremkallende, løsningsgivende og oppfølgende. På denne måten får en et klart bilde av den aktuelle situasjonen, arbeidet grundig med ulike problemstillinger og løsningsalternativer i tillegg til å sørge for en videre oppfølging av problemet (ibid.).

3 Forskningsmetode

Hermeneutikken retter fokus mot fortolkning og forståelse av livserfaringene våre, og hvordan en gjennom fortolkning av erfaringer oppnår ny kunnskap (Dalland, 2012). Det handler om å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Meningene som tolkes kan kun forstås i lys av den situasjonen de har oppstått i (ibid.). En "tykk" beskrivelse blir viktig i denne sammenhengen. En slik beskrivelse består av mer enn det en umiddelbart observerer. Den tar i betraktning også det informantene kan ha ment med sine handlinger eller utsagn, hvilke fortolkninger de gir og forskerens fortolkning (Thagaard, 2013, s. 41). I dette studiet ønsker jeg å finne frem til hvordan læreren møter barn som viser aggresjon, gjennom å få kunnskap om erfaringene som lærerne har gjort seg i sitt yrkesløp. Det er erfaringene og opplevelsene til læreren som er i fokus, og det å gå i dybden kan forutsette en kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er ikke kvantifiserbare data som er aktuelle i min studie, men detaljerte beskrivelser av lærerens erfaringer med elever som viser aggresjon (ibid.). En forsøker å få frem et så helhetlig bilde som mulig av et fenomen.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Jacobsen (2010, s. 56) uttrykkes kvalitative data gjennom meningsbærende ord. Dataene samles inn gjennom samtaler med mennesker eller gjennom andre former der mennesker uttrykker seg muntlig eller skriftlig, eller i form av observasjoner. Den kvalitative tilnærmingen egner seg godt til å fange opp nyanser og variasjoner da språket er en svært nyansert uttrykksform (ibid.).

Metoden er fleksibel på den måten at en kan gjøre justeringer i forhold til problemstilling og måten en innhenter informasjon på underveis (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning er en interaktiv prosess der en har muligheter for å evaluere prosessen underveis og på den måten sørge for at en får samsvar mellom de ulike delene i prosessen (Jacobsen, 2010). Om en oppdager at en ikke får inn den ønskede informasjonen gjennom den første valgte datainnsamlingsmetoden, kan en se seg om etter andre metoder som er mer lønnsomme og skifte til denne underveis (Jacobsen, 2010). Det viktigste er at en får inn data som kan belyse problemstillingen på en tilfredsstillende måte.

3.2 Forskerens rolle

I kvalitativ forskning skapes kunnskapen gjennom interaksjonen mellom forsker og informant. Det er forskeren som er verktøyet og spiller dermed en avgjørende rolle for innsamling av data (Kvale & Brinkmann, 2009). En bør derfor være oppmerksom på sin egen rolle som forsker. Dette gjelder alt fra hvordan en kler seg til hvilke "briller" en har på seg når en går inn i intervjusituasjonen. Det er også viktig at en har tenkt gjennom hvordan en skal gå frem for å skape en god intervjusituasjon der informanten føler seg trygg og ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2009). I forkant av intervjuene tenkte jeg gjennom hvordan jeg ønsket å bli oppfattet og prøvde å være bevisst min egen oppførsel og rolle under intervjuet.

3.2.1 Førforståelse – forskerens "briller"

De erfaringene en gjør seg i verden vil alltid være preget av de oppfatningene og den kunnskapen en har fra før, ens førforståelse. Nye erfaringer utfordrer de gamle, og til sammen blir de til ny kunnskap (Gadamer, 2004). Ifølge Jacobsen (2010) er det naivt å tro at en kan utforske et fenomen med et helt åpent sinn, en vil alltid ha noen fordommer eller en førforståelse som vil påvirke hvordan en oppfatter svarene en får eller observasjonene en gjør. Det er derfor viktig å ha tenkt gjennom dette på forhånd for å forebygge at førforståelsen får farge studien i særlig grad. Jeg kunne ikke så mye om aggresjon fra før, og det ble raskt klart for meg at dette temaet var mer komplekst enn først antatt. Den eneste erfaringen jeg hadde var møtet med noen elever som viste aggresjon i ulike situasjoner i skolen. Jeg hadde en tanke om at denne aggresjonen måtte ha rot i noe utenfor eleven, og at det måtte være mulig å tilrettelegge på en slik måte at elevene slapp å vise denne typen atferd i skolen. Jeg var også veldig nysgjerrig på hva lærerne mente om saken, og jeg hadde nok også noen fordommer i forhold til det at jeg tenkte at lærerne i litt for stor grad la all skyld på eleven uten å se på hvilke andre alternativer som fantes. Jeg hadde også en tanke om at elever som viser aggresjon virker som en krevende gruppe å forholde seg til.

3.3 Utvalg

Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg. Det betyr at en velger informanter ut fra at de har egenskaper eller kunnskaper som er aktuelle i forhold til problemstillingen. Når en har funnet frem til aktuelle informanter må en ta stilling til hvordan

en skal komme i kontakt med disse informantene. En måte å gjøre dette på er å ta kontakt med en person som representerer den aktuelle gruppen (ibid.).

I denne studien var det lærere som skulle intervjues og da ble det naturlig å ta kontakt med rektor først, slik at han eller hun kunne videreformidle informasjonen til aktuelle informanter. De personene som var villig til å delta kunne da ta kontakt med enten rektor eller meg direkte for å vise sin interesse. Når en går fram på denne måten kalles det et tilgjengelighetsutvalg, en velger informanter som er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013). En svakhet ved et tilgjengelighetsutvalg er at det har vist seg å være en tendens til at slike utvalg representerer en gruppe som er fortrolig med forskning. Disse personene har ofte høyere utdanning og føler at de i større grad enn vanlig mestrer sin livssituasjon og at de dermed ikke har problemer med at en forsker får innsyn i denne. Dette kan føre til en skjevhet der det blir mest fokus på mestring og at utfordringer ikke kommer like godt frem (ibid.). Det er derfor viktig å tenke gjennom disse svakhetene når en vurderer hvem som skal inngå i utvalget.

Alle intervjupersonene i min studie var med i et prosjekt i regi av pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT). PPT sa seg derfor villig til å hjelpe til med å finne informanter. De skulle informere om masterprosjektet på en av sine samlinger med lærere i forbindelse med prosjektet, og så fikk jeg en liste med kontaktinformasjon til noen skoler jeg kunne kontakte. Før jeg begynte å innhente informanter laget jeg et informasjonsskriv (vedlegg 2) der det sto en del opplysninger om studien: tema, gjennomføring, konfidensialitet, varighet på intervju og bruk av lydopptaker. Dette informasjonsskrivet ble sendt til alle skolene som jeg hadde kontakt med.

Selv om PPT ønsket å være behjelpelig med innhenting av informanter viste det seg at det skulle bli vanskeligere å få tak i informanter enn først antatt. Det tok rundt en måned før informantene var på plass. Denne måneden gikk med til ringing og sending av mail til samtlige skoler som var med i DUB-prosjektet, i tillegg til venting på at skolene skulle komme med tilbakemelding. Jeg valgte å ikke kontakte mer enn 2-3 skoler om gangen, da jeg var redd jeg plutselig skulle få "ja" fra veldig mange. Dette viste seg i ettertid å være en unødig bekymring. Hjelpen fra PPT med å få kontakt med informantene ble til en viss grad både positiv og negativ. Noen ganger ble det en omvei å først måtte kontakte PPT kontoret i den aktuelle kommunen for at de igjen skulle kontakte skolen før de satt meg i kontakt med skolen igjen. Det hadde kanskje vært enklere om jeg ringte skolen direkte med en gang. Dette

var også med på å gjøre at prosessen med å få tak i informanter tok litt lang tid. På den andre siden var det fint å gå gjennom PPT fordi jeg fikk en rask oversikt over hvilke skoler som var med i DUB-prosjektet.

De skolene som til slutt takket ja var svært hjelpelige med å finne både tid og rom for intervjuene. Ved den ene skolen satte rektor opp en tidsplan for hvem som skulle intervjues når, og hvor lang tid som ble satt av til intervjuene. På den andre skolen hadde jeg kontakt med informanten direkte og avtalte et passende tidspunkt via mail.

Når det gjelder størrelsen på utvalget, er det viktigste her at det er egnet til å finne svar på problemstillingen. Den kvalitative analysen er både tid- og ressurskrevende og dette setter begrensinger for størrelsen på utvalget. Antall informanter i en kvalitativ studie bør ikke være flere enn at det er mulig å gjennomføre en omfattende analyse av datamaterialet (Thagaard, 2013). Ifølge Jacobsen (2010) er det nødvendig å avgrense utvalget for å kunne gå i dybden. Det er urealistisk å tro at en kan få en dybdeforståelse av et fenomen om en intervjuer svært mange mennesker (ibid.). Utvalget i denne studien har derfor bestått av 5 lærere, noe som er overkommelig med tanke på analysering av data. Alle lærerne jobber i småskolen. Fire av lærerne jobber ved samme skole. Den femte læreren jobber ved en annen skole i en annen kommune.

DUB-prosjektet har vært gjennomført i flere kommuner eller PPT-distrikt, og hver kommune eller distrikt har hatt ansvar for å kurse "sine" lærere. Dermed er det ikke slik at alle lærerne har vært på det samme kurset. Temaene for kursene har vært det samme, men det er være en mulighet for at individuelle forskjeller kan ha oppstått. Dermed synes jeg det var en sikkerhet å ha en lærer som har deltatt på kurs et annet sted enn resten av lærerne.

Informantene har jobbet i skolen i mellom 5 og 25 år. Utdanningsbakgrunnen varierer fra førskolelærer til allmennlærer med videreutdanning innen spesialpedagogikk. Lærerne blir i denne teksten benevnt som Lærer 1, 2, 3, 4 og 5. De har blitt nummerert uavhengig av rekkefølgen på intervjuene. Lærerne blir omtalt i hokjønn da alle lærerne jeg intervjuet var damer. Når det er snakk om elever i drøftingsdelen blir disse konsekvent omtalt i hankjønn, dette fordi det er et hankjønnsord og fordi jeg synes det ble mest ryddig å gjøre det slik.

3.4 Intervju

I denne studien har det blitt gjennomført fem individuelle intervju. Ifølge Thagaard (2013) egner intervjuundersøkelser seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser og erfaringer. Gjennom intervjuet etablerer forskeren direkte kontakt med informantene. Forskeren bruker seg selv som et redskap for å innhente informasjon fra informantene, dermed blir forskerens rolle en viktig faktor i kvalitativ forskning (ibid.). Intervjuene er semistrukturerte. I intervjuet er det den enkeltes erfaring som er i fokus. (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg valgte et semistrukturert intervju fordi det kan være en god måte å få frem informantenes erfaringer på, da han eller hun står fritt til å svare ut fra eget ståsted uten å måtte forholde seg til fastlagte svaralternativ (Denscombe, 2010). Forskeren har likevel kontroll over intervjuet ved å kunne "hente inn" igjen informantene om han eller hun "sporer av" og snakker om temaer som ikke er relevant for studiet (ibid.). I et semistrukturert intervju er det mulig for forskeren å stille oppfølgingsspørsmål om informantene sitter på kunnskap som forskeren ønsker å vite mer om utover det som kommer frem kun ved bruk av intervjuguiden. Rent praktisk er denne typen intervju som regel enkel å arrangere (Denscombe, 2010). Det foregår ansikt til ansikt, noe som kan forebygge misforståelser av spørsmål da forskeren har anledning til å forklare nærmere der og da om noe er uklart (Kvale & Brinkmann, 2009). Den største jobben er i etterkant, med transkribering og analyse og drøfting av funn.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 118) er det nødvendig å ta stilling til alle delene av forskningsprosessen i planleggingsperioden av kvalitative intervju. En bør ta stilling til hvordan en skal få innhentet den informasjonen en ønsker og tenke over hvilke moralske problemstillingen en kan komme til å stå over for. I denne perioden lagde jeg et informasjonsskriv (vedlegg 2) og et informert samtykke (vedlegg 3) som ble sendt ut til informantene i forkant av intervjuet. Jeg satt meg inn i aktuell teori og forskning om temaet, og utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1). Jeg la vekt på å få mest mulig kunnskap om temaet før jeg skulle ut å intervju. På den måten kunne jeg føle meg trygg på emnet og på at spørsmålene som jeg stilte var relevante for å få svar på problemstillingen.

3.4.1 Intervjuguide

En intervjuguide består som regel av hovedspørsmål som er basert på problemstillingen og videre oppfølgingsspørsmål som kan fungere som utdypende og oppklarende (Thagaard, 2013). Når en stiller oppfølgende spørsmål inviterer en informant til å fortsette å fortelle om det aktuelle temaet. Intervjuguiden fungerer som retningslinje for hvilke spørsmål som skal stilles under intervjuet. Gjennom intervjuet er det viktig å være bevisst på hvilken informasjon en ønsker å hente inn, slik at en hele tiden holder seg innenfor temaet under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I og med at intervjuene er semistrukturerte ble det stilt flere spørsmål enn de som var skrevet ned i intervjuguiden, og de fleste av oppfølgingsspørsmålene var ikke skrevet ned på annen måte enn gjennom typiske fraser som "Kan du si mer om.." eller "Fortell litt mer om.." for å minne meg selv på å stille slike oppfølgende spørsmål underveis. Spørreordene "hva" og "hvordan" bør gå foran "hvorfor" når en intervjuer (Kvale & Brinkman, 2009). Dette gjøres fordi en ønsker å få frem informantenes spontane beskrivelser istedenfor overreflekterte forklaringer som kan minne om en muntlig eksamen (ibid.).

I min intervjuguide har jeg valgt å ta med noen enkle innledende spørsmål om utdanningsbakgrunn og antall år i arbeid, noe som alle informantene lett kan svare på. Det tar ikke lang tid å få svar på slike spørsmål, men de kan være med på å "mjuke opp" stemningen litt, før en går videre på spørsmål som kan oppfattes som mer utfordrende. Jeg valgte også å fortelle litt om min egen bakgrunn og å vise takknemlighet over informantens vilje til å delta i undersøkelsen før intervjuet begynte.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2009, s. 177) har listet opp en rekke ferdigheter som gjør en til en god intervjuer. De har blant annet lagt vekt på kunnskap og struktur av intervjuet, vennlighet og følsomhet overfor informanten og det å ha evne til å stille seg kritisk til det som blir sagt og å klargjøre og utdype intervjuet underveis. Dette er egenskaper som kan legge grunnlag for et godt intervju. I etterkant av mine intervju erfarte jeg at jeg kunne vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål. Ved flere anledninger ble begreper brukt uten at de ble videre utdypet, noe som kan gjøre det utfordrende å bruke disse visere i analysen, da en ikke kan være 100% sikker på hva informanten mente med nettopp dette. Under selve intervjuet tenkte jeg ikke

over at utsagn og påstander som ikke blir tilstrekkelig utdypet kan by på problemer senere. Et eksempel på dette er at en av lærerne snakker om at fysiske forhold kan være en faktor når det gjelder årsaker til at elever viser aggresjon, men konkret hvilke faktorer det er snakk om blir ikke utdypet og jeg spør heller ikke etter det.

Intervjuene foregikk på et kontor og et grupperom. Det var veldig fint at skolene la til rette for at intervjuene kunne foregå på et sted uten forstyrrelser. På den måten kunne vi snakke i fred og ro, i tillegg til at lydopptakene ble gode og klare uten andre forstyrrelser. Hvert intervju tok mellom 30-40 minutter. Noen var preget av en klar spørsmål-svar struktur mens andre ble mer som en dialog. Det at intervjuene ble tatt opp på lydbånd så ut til å påvirke informantene i ulik grad. I noen tilfeller fikk jeg en opplevelse av at informanten tenkte ekstra nøye gjennom hva hun skulle si, og at situasjonen til en viss grad ble mer kunstig enn ønsket. Det var likevel ingen informanter som spurte om det var mulig å droppe lydopptakeren. Alle informantene var imøtekommende og ga uttrykk for at det var greit å bli intervjuet.

I ettertid ser jeg at jeg kunne hatt nytte av å gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuene der jeg fikk testet spørsmålene i intervjuguiden og lydopptakeren. I tillegg kunne jeg fått øvd meg på å være i en intervjusituasjon. Dette kunne gjort meg enda mer forberedt når jeg skulle ut å gjøre de egentlig intervjuene. Jeg merket at jeg lærte mye av intervjusituasjonene underveis, både når det gjaldt hvordan jeg henvendte meg til informantene, fremgangsmåte i forhold til spørsmålsstillingen og evnen til å stille oppfølgingsspørsmål.

3.5 Bearbeiding av data

Etter at intervjuene var gjennomført satt jeg igjen med et stort materiale på lydbånd som både skulle analyseres og tolkes. Dette forutsatte at lydopptakene måtte skrives ned.

3.5.1 Transkribering

Lydopptak er den mest vanlige måten å registrere intervjuer på (Kvale & Brinkmann, 2009). Når en bruker lydopptaker blir det enklere å få til en jevn dialog med informanten fordi en slipper å avbryte og ta pauser for å skrive ned det som blir sagt. En får mulighet til å vie hele sin oppmerksomhet mot informanten og det hun eller han forteller. Gjennom lydopptak får en registrert pauser, tonefall og ordbruk, noe som kan være viktig for den videre

tolkningen av intervjuet (ibid.). En kan gå tilbake og høre om igjen om det er noe en er usikker på, slik at en i ettertid kan være mest mulig sikker på at en har fått frem den opprinnelige meningen til informanten.

Transkripsjonen kan sees på som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og dette arbeidet krever at en tar en rekke vurderinger og beslutninger underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er forskjell på muntlig språk og skriftlig språk, og det å skulle skrive ned ordrett det som blir sagt muntlig og fremdeles få frem det samme budskapet og stemningen kan være utfordrende. Den første abstraksjonen fra intervjusituasjonen og informantens fysiske tilstedeværelse og formidling, er lydopptaket. Her forsvinner kroppsspråket, og personer som ikke har vært en del av intervjusituasjonen vil ha vanskeligheter med å forestille seg hvordan informanten bruker kroppsspråket til å få frem meningene sine. I selve transkripsjonen vil stemmeleie, intonasjon og åndedrett gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 187). Jeg erfarte at det var nyttig å begynne transkriberingen samme dag eller dagen etter at intervjuet var gjennomført, slik at jeg fremdeles hadde ansiktsuttrykk og gester som ikke kom frem av lydopptak friskt i minnet.

Gjennom transkriberingen blir intervjuene strukturert slikt at de blir bedre egnet for analyse. Tekstformen gjør det lettere å få oversikt over materialet, og allerede under transkriberingen har analysen begynt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene i denne studien ble skrevet ned på normert bokmål. Dette gjorde jeg fordi det ble lettere å lese gjennom transkriberingen i etterkant enn hvis den var skrevet på dialekt. I tillegg sikrer en anonymisering av informantene. Ufullstendige setninger ble tatt med og lengre pauser ble markert med tre punktum. Under selve intervjuet ble det stilt oppklarende spørsmål slik at jeg kunne være sikker på at jeg hadde forstått riktig det som informanten formidlet. Ettersom jeg transkriberte rett etter at intervjuet var gjennomført husket jeg en del av kroppsspråket og mimikken til informantene og skrev ned dette i parentes der det var aktuelt. Uttalelsene er transkribert relativt ordrett, men jeg har valgt å ikke ta med alle "eh"-er da jeg synes det til tider kunne være mer forstyrrende enn meningsbærende.

3.5.2 Analyse

Ifølge Denscombe (2010, s. 367) fins det fire grunnleggende prinsipper når det gjelder analyse av kvalitative data. Det første prinsippet er at analysen og de slutningene som den resulterer i må være fast forankret i de data som er samlet inn. For det andre skal forskerens tolkning av data komme av en nøye lesing av data. Det er likevel ikke slik at dataene skal "snakke for seg selv", i kvalitativ forskning vil det alltid være en tolkningsprosess der forskeren fremkaller mening ut fra rådata. Rådata vil si data som er innhentet, men som ikke er videre bearbeidet. For det tredje må forskeren sørge for at en ikke lar fordommer påvirke analysen. Det fjerde og siste prinsippet handler om at en i analyser arbeider ut i fra en repetitiv prosess. Denne prosessen går ut på at en hele tiden beveger seg mellom de ulike delene av studien i en hermeneutisk tilnærming der delene gir lys til helheten og helheten gir lys til enkeltdelen, som i den hermeneutiske sirkelen som går fra helhet til del til helhet igjen (Brinkjær & Høyen, 2011; Thagaard, 2013). En må ta i betraktning alle disse delene når en skal ta stilling til utvikling av teorier, hypoteser, begreper og generaliseringer (Denscombe, 2010). Denne studien har ikke hatt som mål å utvikle nye teorier eller begreper, men det har likevel vært nyttig å være bevisst på både kunnskapsgrunnlag i form av teorier og aktuell forskning og formålet med studien, når analysen ble gjort.

Det har blitt gjennomført en innholdsanalyse i arbeidet med å presentere empirien. Rådataene som er samlet inn og representert gjennom transkripsjoner blir "brutt ned" til enheter som igjen samles i kategorier (Jacobsen, 2010). Det første en må begynne med er koding i form av tematisering. De enkelte transkripsjonene blir delt opp i mindre enheter og forenklet (ibid.). Jeg valgte å sette opp et skjema basert på spørsmålene fra intervjuguiden og plassere all informasjon fra hvert enkelt intervju inn i dette. På denne måten fikk jeg raskt systematisert et stort datamateriale og jeg fikk et inntrykk av hovedessensen i datamaterialet. Ut i fra dette skjemaet valgte jeg meg ut noen kategorier som jeg synes var dekkende for datamaterialet. Kategoriene var fremdeles basert på intervjuguiden.

Etter å ha konkludert med hvilke kategorier som var passende for mitt datamateriale gikk jeg tilbake til transkripsjonene for å utdype de forenklingene som var gjort under tematiseringen. De overordnede kategoriene er: "Hva er aggresjon?", "Årsaker til at aggresjon oppstår", "Hvordan kommer aggresjon til syne i skolen?", "Håndtering av aggresjon" og "De utfordrende barna". Disse kategoriene mener jeg er dekkende for det innsamlende datamaterialet. Gjennom tematiseringen ble det klart hvilke utsagn og meninger som handlet

om noe av det samme og meninger med likt innhold fra ulike lærere kunne da samles i samme kategori. Ved å samle like meninger uavhengig av hvem som har sagt det kan en få et oversiktlig bilde av for eksempel lærernes opplevelse av elever som viser aggresjon. Dette fører oss videre til neste steg der en sammenligner innholdet i kategoriene og finner frem til likheter og forskjeller. Analyser i form av koding og kategorisering har lagt grunnlagt for presentasjon av det empiriske datamaterialet slik det blir fremstilt i kapittel 4.

3.6 Reliabilitet, validitet og overføring

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet og pålitelighet (Denscombe, 2010). Ifølge Kleven (2011, s.89) betyr god reliabilitet at "data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil". Thagaard (2013) omtaler både intern og ekstern reliabilitet. Den eksterne reliabiliteten er knyttet til repliserbarhet, altså om det er mulig for en annen forsker som bruker de samme metodene og komme frem til samme resultat. Denne typen reliabilitet kan være vanskelig å oppnå i kvalitative studier fordi forsker og situasjon aldri vil være identisk. Den interne reliabiliteten handler om at forskeren må være grundig og spesifikk i sin rapportering av hvordan han eller hun har kommet frem til resultatet. En må forsøke å gjøre forskningsprosessen så "gjennomsiktig" som mulig. Ved å gjøre forskningsprosessen "gjennomsiktig" kan andre vurdere om de synes forskningen er gjennomført på en pålitelig måte og dermed danne grunnlag for pålitelige funn (Thagaard, 2013). Ifølge Kleven (2011, s. 90) er det påliteligheten ved målingstidspunktet som er sentralt, resultatet må ikke nødvendigvis bli det samme ved en gjennomføring av det samme studiet på et senere tidspunkt. Gjennom de ulike delkapitlene i metoddelen blir det gjort spesifikt og konkret rede for gjennomføringen av studien, og dette kan styrke reliabiliteten.

I intervjuet er det forskeren som er forskningsinstrumentet, og en uerfaren forsker vil kunne påvirke forskningsresultatet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Forskeren kan møte på problemstillinger som har med reliabilitet å gjøre gjennom store deler av studien, for eksempel når en skal lage intervjuguiden. En bør passe på at spørsmålene ikke er ledende, det samme gjelder under selve intervjuet ved for eksempel eventuelle oppfølgingsspørsmål der og da (Dalland, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). En bør være bevisst på ens egen førforståelse og fordommer når intervjuet skal gjennomføres og data skal analyseres og tolkes (Dalland,

2012). I tillegg bør en være oppmerksom på om informanten forstår spørsmålet riktig, og om en selv forstår svaret riktig (Dalland, 2012). Dette kan for eksempel gjøres ved å oppsummere intervjuet i korte trekk og spørre informanten om en har forstått svarene en har fått riktig. Dette ble til en viss grad gjort i denne studien, men noen ganger prioriterte jeg flyt i samtalen fremfor å skrive ned det som ble sagt slik at jeg hadde et utgangspunkt for en oppsummering i etterkant av intervjuet. Det ble likevel stilt oppklarende spørsmål underveis dersom jeg ble usikker på hva informanten mente der og da.

Reliabilitet med tanke på transkripsjon av lydopptak, kan forebygges ved å sikre gode lydopptak der det er tydelig hva som blir sagt til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan for eksempel sikres gjennom å teste lydopptaksutstyret i forkant av intervjuet slik at en vet at alt virker som det skal under selve intervjuet (Dalland, 2012). En vurdering av reliabilitet er også aktuelt når det gjelder transkripsjonen, da handler det om at en har skrevet ned det som blir sagt i intervjuet på en korrekt måte. Dette kan sikres blant annet gjennom at to personer skriver ned det samme intervjuet og at en etterpå går over og ser hvilke ulikheter som har dukket opp i de to transkripsjonene. I denne studien er det forskeren alene som har transkribert. Reliabiliteten er her sikret gjennom at transkripsjonen og lydopptaket er hørt og lest gjennom samtidig, flere ganger, til det ikke dukket opp flere ulikheter mellom dem.

3.6.2 Validitet

Validitet er rettet mot studiens relevans i forhold til problemstillingen. En må vurdere om en undersøker det en ønsker å undersøke (Nyeng, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Dataene en får må være relevante for problemstillingen (Dalland, 2012). Validering kan fungere som en kvalitetssikring gjennom hele studien. En må undersøke om de ulike fasene i forskningsprosessen står i forhold til de funn som blir gjort (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom intervjuet kan forskeren styre informanten slik at han eller hun hele tiden befinner seg innenfor det aktuelle tema, dette kan bidra til å styrke validiteten i studiet (Denscombe, 2010). I mitt arbeid med intervjuguiden var jeg oppmerksom på at spørsmålene mine skulle holde seg innenfor temaet, og at det ble tydelig at de valgte spørsmålene kunne bidra til å belyse problemstillingen.

Det å ta stilling til validitet i forhold til transkripsjonen kan være utfordrende. Det finnes ikke én korrekt måte å transkribere på (Kvale & Brinkmann, 2009). Måten en transkriberer på må stå til hvilken måte det er tenkt å skulle arbeide videre med dataene på. Det er dette en må legge til grunn når en skal se på om transkripsjonen er valid. Jeg har valgt å ta med pauser og kroppsspråk som jeg mener har betydning for tolkningen av materialet når jeg har transkribert. Flere av lærerne har formidlet med stor innlevelse og både mimikk og bevegelser har vært avgjørende med tanke på betydningen av det som har blitt sagt, og for den videre tolkningen av dette.

Når resultatene skal analyseres er det fornuftig å hele tiden se tilbake på problemstillingen, og sørge for at en holder seg innenfor det en har valgt å forske på. Ifølge Jacobsen (2010 s. 62) har kvalitative data ofte høy intern gyldighet på grunn av åpenheten, nyanserikdommen, nærheten og fleksibiliteten. Det vil si at en gjennom denne tilnærmingen kan få frem den "riktige" forståelsen av et fenomen. Altså at informantenes opplevelse, erfaringer og forståelse blir gjenfortalt på korrekt måte (ibid.). En kan styrke validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2013).

3.6.3 Overføring

Ifølge Kleven (2002) er det mer vanlig å bruke "overføring" enn "generalisering" i kvalitativ forskning. Når en skal vurdere om et forskningsresultat kan gjelde andre personer enn akkurat de som er med i den aktuelle studien må en se nærmere på hvilken populasjon som det er tenkt at utvalget eventuelt skal kunne representere (Kleven, 2002). I denne studien er populasjonen lærere som møter elever som viser aggresjon. Spørsmålet blir da om funnene fra denne studien kan overføres og gjelde for andre lærere som møter elever som viser aggresjon. Den kvalitative metoden er som vist til tidligere i oppgaven ressurskrevende, noe som igjen fører til at en må nøye seg med å studere få enheter. En må prioritere nyanser foran mengde. (Jacobsen, 2010). Formålet med kvalitativ forskning er ikke å representere verden, men å få frem en riktig fremstilling av temaet som den enkelte studien dreier seg om (Stake, 2000). Poenget er ikke å kunne generalisere globalt (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel kan en anta at en leser tar til seg noen av beskrivelsene og påstandene i et enkeltstudie og bruker disse videre i lignende situasjoner (Stake, 2000). I lys av dette kan en si at funnene fra dette studiet kan ha betydning utover seg selv, ved at de tas med videre av andre og blir en del av deres kunnskapsbase.

Når det gjelder funn i mitt datamateriale om selve håndteringen av aggresjon kan det være store variasjoner i hvilke fremgangsmåten en velger, delvis på grunn av at alle elever er unike og har behov for ulike tilnærminger og delvis på grunn av at lærerne er ulike. Likevel kan en gjennom analysen se at flere av håndteringsmåtene som går igjen blant lærerne også blir trukket frem i teorien. I lys av dette kan en si at det kan være en tendens til at disse håndteringsmåtene kan være virksomme også for lærere som ikke har vært med i studien.

Når det gjelder erfaringer med DUB-prosjektet som kommer frem i min studie, ser en også her at en del meninger går igjen. Disse meningene dreier seg blant annet om fordelene ved et økt samarbeid og kunnskapsdeling i kollegiet. En kan tenke seg at flere av lærerne som er med i prosjektet kan ha til dels samme erfaringer som informantene, selv om det også her vil kunne være store variasjoner på grunn av informantenes individuelle opplevelse og erfaring av prosjektet. Det er også mulig at lærere som ikke har vært med i DUB-prosjektet kan ha nytte av de funnene som er gjort i forbindelse med gjennomføring av dette prosjektet. Verdien og betydningen av et økt samarbeid i kollegiet kan være nyttig kunnskap for også andre lærere.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk handler om å ivareta personvernet og sikre at forskningsresultatet er troverdig (Dalland, 2012, s. 96) Det er viktig å respektere informantene (Denscombe, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser som sentrale begreper i etikken.

Informert samtykke vil si at informanten frivillig går inn i studien etter å ha fått informasjon om hva den går ut på. I tillegg skal det informeres om muligheten til å trekke seg både før og etter at datainnsamlingen er gjort (Nyeng, 2012; Denscombe, 2010; Dalland, 2012; Thagaard, 2013). Et informert samtykke skal skrives under på før studien begynner. Jeg valgte som sagt å sende et informasjonsskriv til informantene på forhånd, og så hadde jeg med et informert samtykke som de skrev under på før intervjuet startet.

Konfidensialitet dreier seg om å sikre at informantene forblir anonyme gjennom hele studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtykker, lydopptak og transkripsjoner må lagres trygt slik at de ikke kommer på avveie. Jeg har valgt å slette hvert enkelt lydopptak rett etter at

transkriberingen er gjort. Samtykker og transkripsjoner er lagret slik at andre ikke kan få tilgang til dem. Kvalitative data har et personlig aspekt ved seg, ved at de har bakgrunn i dybdeintervju med enkeltpersoner og bygger på den enkeltes erfaringer og meninger. I arbeidet med kvalitative data blir det derfor nødvendig å være oppmerksom på hvilke *konsekvenser* en presentasjon av slike data kan få (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom analyse og tolkning av data kan det komme frem resultater som oppleves som ubehagelig for informantene. Det blir dermed viktig å formidle disse resultatene på en slik måte at informantene ikke opplever ubehag, og at de kan være trygge på at det ikke skal være mulig å spore informasjonen tilbake til dem selv (Dalland, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren har et ansvar når det gjelder å sørge for at informantene ikke tar skade av å være med i studien. Allerede i planleggingsfasen bør en tenke over hvilke etiske dilemmaer en kan møte på i løpet av studien. I analysen og drøftingen av empiri har jeg vært bevisst på at jeg ikke skal stille noen av informantene mine i et "dårlig lys".

Prosjektet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), Personvernombudet for forskning, som ga til svar at prosjektet ikke var meldepliktig. Jeg har ikke samlet inn personopplysninger i form av navn, personnummer, bosted eller andre personidentifiserbare opplysninger. Informantene er anonyme, og lydopptakene har blitt slettet etter transkribering. Lydopptakene inneholdt heller ikke opplysninger som kunne knytte lyd til person.

4 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil dataene bli presentert. De er gruppert i kategorier med utgangspunkt i intervjuguiden. De fire første kategoriene handler om aggresjon og håndteringen av dette, den siste kategorien handler om DUB-prosjektet og lærernes erfaringer med prosjektet. Denne strukturen finner en igjen i intervjuguiden og har sitt utgangspunkt i problemstillingen for studien.

4.1 Hva er aggresjon?

Alle de fem lærerne legger vekt på sinne, utagering og frustrasjon når de skal forklare hva de tenker på når de hører begrepet aggresjon. Et par av lærerne utdyper mer og skiller mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Lærer 1 forklarer det slik: "Noen elever går rundt og tenker ut, er utspekulerte og utfører atferden når læreren ikke følger med. Andre er eksplosive i øyeblikket". Lærer 4 legger vekt på at det handler om elever som mangler sperrer: "Alt kommer ut på godt og vondt. Elever som har problemer med å sette grenser for seg selv og som har manglende kontroll i flere tilfeller". I tillegg understreker hun at det også er noen elever som er lure og utspekulerte og "trykker på knapper og er ute etter å skape trøbbel".

Lærer 2 forbinder aggresjon med "de elevene en må være ekstra tålmodig med" og der en må "jobbe med seg selv for å klare å møte disse elevene på riktig måte". Hun sier også at det handler om elever som "reagerer veldig voldsomt". Lærer 3 tenker at det handler om "sinte barn som har noe inni seg som må ut". Sinne og utagering bli også vektlagt hos Lærer 5, men hun trekker også frem de barna som "er veldig tøysete og tuller" som en del av dette. På spørsmål angående proaktiv aggresjon tror flere av lærerne at det ikke forekommer så mye av denne typen aggresjon på småtrinnet: "Det er ikke sikkert at det er så mye på 1.-4. trinn". De legger også vekt på at aggresjon generelt er mer synlig og vanskeligere å håndtere på de høyere klassetrinnene.

Lærerne er enige om at aggresjon ikke nødvendigvis er negativt. Det skal være lov å vise følelser. Lærer 4 oppsummerer det som også de andre lærerne forteller når hun sier at

"...det må ut en del ting, en kan ikke sitte med alt inni seg. En må kunne fortelle andre hvor grensen går. Så det er lov å bli sint og fortelle hvor skapet skal stå, men derifra og til å la det gå fysisk ut over andre det er noe annet".

En av lærerne trekke frem at aggresjonen kan vendes til noe positivt ved å se på den som en indre drivkraft. Drivkraften blir som en motivasjon der eleven tenker: "Jeg skal stå på og gjøre mitt beste!". Lærer 1 sier at det er bra å vise følelser og det er lov å være sint, men en skal ikke sparke og slå. Hun trekker også frem at det er viktig at barna lærer seg å sette grenser og å si nei. Ifølge Lærer 5 kan aggresjon fort få et negativt utfall for eleven fordi andre medelever kan bli utrygge og trekke seg unna denne eleven, men også hun vektlegger at det skal være lov å vise følelser.

Kort oppsummert kan en si at aggresjon ifølge lærerne er forbundet med følelser som sinne og frustrasjon. Utagering og utspekulert atferd blir sett på som atferd knyttet til aggresjon.

4.2 Årsaker til at aggresjon oppstår

Noen av lærerne opplever at elever kan vise aggresjon når det blir stilt krav til dem eller at det skjer endringer i skoledagen som de ikke er forberedt på. Lærer 3 sier at hun kan se elever vise aggresjon for eksempel når de ikke får til å henge på plass skolesekken på plassen sin. Da er det slik at eleven "automatisk bli sint og dulter bort i andre som ikke har noe med saken å gjøre". Andre eksempel som blir gitt er at elever kan vise aggresjon om de opplever at noen ser litt rart på dem, eller himler med øynene eller ser på vedkommende og hvisker til hverandre. Det kan ifølge Lærer 4 være situasjoner eller atferd som andre ville sett på som småting og bare latt det prelle av, men som disse elevene reagerer sterkt på. Et annet eksempel som blir nevnt er at noen tar blyanten til en elev, og denne eleven reagerer med å bli sint eller utagerende, istedenfor å spørre vedkommende hvorfor han eller hun tok blyanten, og la det passere under rolige omstendigheter.

Det kan være en tendens til at elever som viser aggresjon ofte tolker situasjoner negativt overfor seg selv, og lærerne trekker frem forhold rundt elevens selvbilde og selvtilit som en årsak til dette. I tillegg kan det handle om i hvilken grad eleven er trygg på omgivelsene. Et par av lærerne nevner hjemmeforhold som en faktor og skilsmisse blir nevnt som et eksempel på dette "...de vandrer mye fra plass til plass. Det er flytting. De skal bo med pappa litt og

mamma litt, og andre skifter forhold". Lærer 2 sier at det kan være faktorer som er vanskelig å se på skolen. Situasjoner som har oppstått på hjemmebane kan påvirke hvordan elevene oppfører seg på skolen selv om det ikke har noe med skolen å gjøre.

Lærer 4 trekker frem prioriteringer i hjemmet som en faktor. Hun sier at elever legger seg for seint og ikke er ferdig uthvilte når de kommer på skolen, noe som kan gjøre eleven ekstra irritabel. I tillegg er ikke skolen førsteprioritet i alle hjem og noen barn rekker ikke å gjøre lekser fordi de har så mange fritidsaktiviteter som de skal på etter skolen. Dette kan gjøre at disse elevene begynner skoledagen med en "dårlig følelse" og ikke synes det er noe hyggelig å komme på skolen fordi de ikke har fått gjort det de skulle. Lærer 4 nevner også at film og dataspill som inneholder "kriking, slåssing og vold" påvirker elevene og preger måten de leiker på både i klasserommet og ute. Mange av elevene går inn i de samme rollene som de har sett på film og noen tror de kan gjøre akkurat som i spillet. Når hun har konfrontert elever med voldelig oppførsel har det hendt at hun har fått til svar at: "Det er slik i spillet, de steiner dem og så livner de opp igjen".

Personlighet og umodenhet blir også trukket frem. Lærer 3 sier at de yngste elevene ikke alltid "ser seg selv" og at de lever i en verden der konflikter bli løst litt slik: "Du slo først, jeg kan slå tilbake". Ifølge Lærer 4 er det "vanskelig å skru på en knapp og ta vekk sinne" hos de elevene som viser aggresjon, og hun vektlegger at det er viktig å lære elevene teknikker for mestring av sinne. Dette vil bli omhandlet senere i kapittelet. Lærer 5 nevner fysiske forhold som en årsak til at aggresjon oppstår, men utdyper ikke dette videre.

Det kan også handle om måten læreren møter barna på. Et par av lærerne legger spesielt vekt på dette og sier at det kan like gjerne være en selv som må forandre seg, og at det er viktig å reflektere over hos hvem det er problemet ligger. De trekker frem at forskjellige lærere kan ha ulike oppfatninger av den samme eleven. En elev som oppleves som aggressiv av én lærer kan oppleves på en helt annen måte av en annen lærer, noe lærerne mener kan tyde på at årsaken til aggresjonen kanskje har en sammenheng med lærerens væremåte. Flere av dem har opplevd dialoger mellom lærere der den ene mener at en elev er "helt umulig" mens den andre synes eleven er "kjekk og grei". Lærer 4 sier at det er viktig at en er kritisk til seg selv om sin egen væremåte. Kanskje er det læreren som burde endre noe i sin væremåte og ikke eleven: "Kanskje skal jeg forandre på noe? Kanskje jeg burde endre litt på måten jeg henvender meg til han på? Kanskje jeg skulle ha endret litt på undervisningen min, kanskje jeg ikke når

han?", for som Lærer 4 sier, så er det "ikke alltid slik at det er barnet sitt problem". Hun sier også at det synet læreren har på elevene er avgjørende, fordi de sanser at læreren tenker: "Du er helt umulig, deg vil jeg helst ikke ha i klassen min". "At de er uønsket. De tar signalene fort selv om du ikke sier noe". Lærer 2 fremhever at det noen ganger kanskje bare er "frustrasjon som må ut, og at det ikke har noe med den aktuelle situasjonen i det hele tatt".

Samlet sett viser lærerne til årsaker som manglende forutsigbarhet, feiltolkninger, utrygghet, forhold i hjemmet og lærerens væremåte og holdninger.

4.3 Hvordan kommer aggresjonen til syne i skolen?

Lærerne forteller om ulike situasjoner der elever viser aggresjon. Lærer 2 har opplevd elever som slår både læreren og andre. Hun sier at en slik type aggresjon bli ekstra vanskelig å håndtere når en er alene voksen i klasserommet. Hun forteller at det i noen tilfeller har vært nødvendig å ta med seg den aktuelle eleven ut og forlate resten av klassen. Andre eksempel er elever som er rasende og som springer rundt i klasserommet.

Lærer 1 forteller at hun har erfaring med at elever ofte kan vise aggresjon og bli sint i samhandling med andre elever. Dette kan også skje i leiken der rammene ikke er så tydelige og "hender og føtter kanskje går litt av seg selv". Lærer 3 sier at hun har sett at elever lar egen frustrasjon gå ut over andre. Hun mener også at det er en tendens til at gutter viser aggresjonen mer fysisk enn jenter.

Lærer 4 mener at: "Barn er veldig forskjellige i måten de reagerer på, hvordan de takler ting og hva de oppfatter som truende". Noen elever kan eksplodere og vise fysisk sinne mens andre kan ifølge Lærer 4 ha en voldsom språkbruk som skremmer medelever. Hun antyder også at elever som har problemer med aggresjon er mindre språklige aktive, de spør ikke så mye, forklarer ikke så mye, og setter heller ikke ord på følelsene sine. De kommuniserer mer fysisk enn verbalt og oppsummert kan det å streve med kommunikasjon, ifølge Lærer 4, være et stikkord når det gjelder elever som viser aggresjon.

Samlet sett viser læreren til situasjoner med utagering og vold, raseriutbrudd og voldsom språkbruk. Samhandling og lek med andre elever kan føre til aggresjon, og elevene som viser aggresjon kommuniserer mindre verbalt.

4.4 Håndtering av aggresjon

Håndtering av aggresjon er sentralt i problemstillingen. Det var derfor av interesse å spørre lærerne om hvilken forebygging og tiltak de mente kunne være aktuelle i forhold til dette.

4.4.1 Tidlig start

Flere av lærerne sier at de bruker informasjon som de får om elevene fra barnehagen til å legge til rette før de begynner på skolen. Lærer 1 bruker å hente inn informasjon om de sterke sidene til de elevene som kan se ut til å trenge ekstra tilrettelegging i skolen. Denne informasjonen bruker hun for å legge et grunnlag for en god start. Hun er opptatt av å finne ut hva de interesserer seg for, slik at de kan få jobbe med dette når de begynner på skolen. Dette kan for eksempel være hvilke leker de liker eller om de liker å holde på med lego eller tegning, og så bruker hun dette videre i undervisningen. Lærer 1 sier videre at det å starte fra dag én er viktig, en bør fokusere på å lage en god og strukturert undervisningshverdag istedenfor å ha en "koseuke" i begynnelsen.

Lærer 2 sier at det er viktig å begynne tidlig, og mener at en allerede fra barnehagen av bør sette inn tiltak om det er mulig. Elevene bør få veiledning og hjelp tidlig slik at en unngår at eleven "drar det med seg videre oppover". Ifølge Lærer 5 er det viktig å sette inn tiltak tidlig slik at en unngår at elevene kan få en "rolle". Hun sier at "hvis de har kommet i en rolle så er det veldig vanskelig å få dem ut av rollen igjen". Med "rolle" mener hun elever som er "tøysete og tuller" og som det blir "forventet" at forstyrrer og gjør mye ut av seg. Når det gjelder slike barn sier hun at det kan handle om at de vil bli sett. Hun jobber da med å snu holdninger fra "hun ser meg når jeg gjør noe dumt" til "hun ser meg når jeg gjør noe bra". Dette er et arbeid som kan være krevende, da en lettere legger merke til den negative atferden enn den "normale" positive atferden, som for eksempel det å gå stille og fint til plassen sin. Hun mener at "ingen barn har som mål å få negativ tilbakemelding", men at de kan handle på en måte som fører til dette for å bli sett. Gjennom å forsterke det positive som eleven gjør, håper hun å snu atferden. Det at elevene ikke har som mål å få negativ tilbakemelding handler også om at en må se forbi atferden og prøve å finne ut hva som ligger bak. Lærer 5 sier hun liker å analysere situasjonene for å finne bakenforliggende faktorer til for eksempel aggresjon.

Lærer 4 sier hun er helt overbevist om at en kan snu atferd om en er "flink og begynner tidlig". Hun trekker frem et eksempel med en elev hun har i klassen som "har blitt mye

tryggere, har færre utfall, takler situasjoner veldig mye bedre og bruker mer språk" enn hva han gjorde når han begynte på skolen. Ifølge henne bør en "ikke bare la det skure og vente på at en skal vokse det av seg. For de trenger hjelp til å håndtere det. Klare å mestre det selv".

4.4.2 Struktur og forutsigbarhet

Tydlig struktur og konsekvenser når regler blir brutt er viktig ifølge Lærer 1. På skolen der Lærer 1 jobber bruker de aktivt "timeout" som konsekvens. "Timeout" går ut på at eleven forlater klasserommet sammen med en voksen og må sitte på en bestemt plass i 5 minutter før han får komme inn i klassen igjen. Dette er ifølge læreren en effektiv metode som gjør at reglene fort kommer på plass. Om dette ikke virker vurderer de nye tiltak og konsekvenser alt ettersom hvilke utfordringer det er snakk om. Det er viktig å være klar på hva som blir akseptert og ikke akseptert sier Lærer 5. Hun fremhever at om en bruker mye tid på å få til et godt klassemiljø allerede i 1. klasse så vil en få betalt for det senere.

I begynnelsen av skoleåret er de to lærere i klassen til Lærer 1 slik at de har ekstra kapasitet til å få på plass regler og struktur. Ifølge Lærer 1 kan en vinne mye på å få på plass system og struktur tidlig. System, struktur og forutsigbarhet blir trukket fram som viktige forbyggende faktorer når det gjelder elever som viser aggresjon. På en av skolene har de en fast måte å starte dagen på slik at uansett hvilken lærer elevene skal ha, så bli dagen startet likt. Fra første til fjerde klasse har de visuelle dagsplaner, det vil si at de skriver opp på tavla alt som skal skje den aktuelle dagen slik at elevene til enhver tid vet hva de kan forvente seg i løpet av skoledagen. Lærer 1 sier at: "De satser på å ha det likt på hele skolen slik at elevene hele tiden vet hva som er forventet av de". Fokuset ligger på hele skoledagen og ikke bare det som skjer i timene, selv om Lærer 1 synes det er enklest å jobbe med aggresjonsproblematikk i klasserommet da rammene er mer bestemte der. I friminuttene og overgangssituasjoner er ikke strukturen like fastlagt og dette kan skape utfordringer. Lærer 4 sier at hun tror elever som viser aggresjon trenger "veldig tydelige grenser og ikke minst å vite hva som skal skje".

4.4.3 Voksentegethet

Voksentegethet både i klasserommet og i friminuttene blir vektlagt av flere av lærerne. Lærer 5 sier at det kan være nok med en voksen som kan legge en hånd på skulderen til en elev og gi signal om at eleven burde tenke seg om, og som kan bistå eleven i å mestre og overvinne

aggresjonen som kan oppstå. Lærer 1 sier at hun tenker nøye gjennom hvordan hun skal plassere de forskjellige elevene i klasserommet, blant annet i forhold til hvem som kan ha behov for en voksen nær seg. Den voksne plasseres strategisk i nærheten av eleven slik at han kan være i forkant av eventuelle situasjoner som kan oppstå.

I friminuttene er voksentetthet viktig for å avverge situasjoner, men også når det gjelder det å observere atferden til elevene. Noen barn kan ha behov for voksne som følger litt ekstra med på dem, og som kan bistå og veilede dem når de møter på utfordringer. Det blir poengtert at de voksne ikke er ment å gå ved siden av de aktuelle elevene, men at en holder seg på en avstand der det er mulig å observere og hjelpe til om det skulle være behov for det. En av lærerne sier at de bruker et skjema for å notere ned det de kaller "krenkende atferd" i friminuttene. Lærerne samles for å se på skjemaene i fellesskap slik at de kan dra linjer og finne ut om det er noen systematikk i hvem det er som plager andre og avdekke proaktiv aggresjon.

Lærer 2 sier at hun bruker både friminuttene og "uteskole" aktivt til å observere atferden til elevene sine, og kanskje spesielt proaktiv aggresjon. Uteskole vil si at de har undervisning ute, ofte på en spesiell plass der de kanskje har bygget seg opp et leirsted som de bruker å gå til. Lærer 2 sier hun synes det er lettere å observere når de er ute og rammene ikke er så satt som de kan være i klasserommet. I tillegg legger hun vekt på at det kan være viktig å observere samspillet mellom elevene i leiken. Hun er også opptatt av at uteskolen kan være en anledning for å hjelpe elever som er litt utenfor til å være med i leiken sammen med medelever.

I friminuttene forsøker hun å "holde et ekstra øye" med elevene sine slik at hun for eksempel ser at "å ja, nå gjør hun slik, det var utspekulert", eller at hun legger merke til "disse jenteblikkene". Hun sier at det er viktig at en får sagt til elevene at hun ser hva de gjør, slik at hun bevisstgjør elevene at handlinger de ikke tror blir oppdaget likevel blir det. Ifølge Lærer 2 kan det være "forferdelig vanskelig" med "jentegrupper og disse jentegreiene". I tillegg legger hun vekt på at det kan være nødvendig med flere voksne i klasserommet slik at en har mulighet til å ta elever som viser aggresjon ut av klasserommet og situasjonen. På denne måten kan en få snakket med og roet ned eleven i rolige omstendigheter uten resten av klassen som publikum, en får også forhindre at eleven "tar over styringen i klassen".

4.4.4 Felles forståelse og voksne som spiller på lag

Alle lærerne er opptatt av at en må jobbe på samme måte i kollegiet inn mot elever som viser aggresjon. På denne måten blir elevene møtt med det samme reaksjonsmønsteret uansett hvilken lærer de har med å gjøre, og like situasjoner bli håndtert likt. Lærerne er enige om at det er viktig med "voksne som spiller på lag og vet hvilke knapper en skal trykke på". Alle som jobber med elevgruppen må snakke sammen og vite hvordan en jobber inn mot akkurat disse elevene og hvilke strategier som er valgt. Ifølge Lærer 1 er det viktig at elevene får en opplevelse av at lærerne spiller på lag, og at de slipper å møte ulike håndteringsmåter. Lik håndtering skaper forutsigbarhet og gjør elevene trygge på lærerne. Videre sier hun at:

Elevene fungerer ikke bare i klasserommet, de er i en hverdag der de møter folk i gangene og ute, og da er det veldig greit at de vet at alle jobber på samme måte og møter dem på samme måte.

Når en har å gjøre med elever som er ekstra utfordrende og som trenger tett oppfølging må en ifølge Lærer 1 jobbe sammen. Lærer 4 trekker frem at det er viktig at utfordringer blir sett på som felles og ikke den enkeltes problem. En må dele på utfordringene, hjelpe hverandre og ha en innstilling som sier at "dette skal vi få til sammen". I skolesammenheng kan det ifølge Lærer 4 fort oppstå holdninger som legger all skyld over på læreren i den aktuelle klassen: "Å ja, den klassen hennes... Jeg fatter ikke hva hun styrer med". Det blir viktig å snu dette til: "Ja, dette problemet må *vi* gjøre noe med *sammen*".

Foreldresamarbeid blir nevnt som en viktig del av håndteringen av elever som viser aggresjon. Lærer 5 sier at hun bruker for eksempel å spørre foreldrene: "Er det noe hjemme som kan gjøre at dette er slik?". Gjennom samtale med foreldrene kan det komme frem at: "Ja, det er mye styr hjemme". Hun sier at læreren må prøve å analysere situasjonen til barnet og spørre spørsmål som: "Hvordan er det i klassen? Er det noen som terger han? Hvordan er situasjonen nå og hva er det som kan endres? Hvilke situasjoner er det han reagerer i, er det spesielle situasjoner?". På denne måten får en kartlagt situasjonen rundt eleven og en får etter hvert "en liste som en må jobbe med".

4.4.5 Klasseledelse og klassemiljø

Klasseledelse blir trukket frem som en viktig faktor og autoritativ klasseledelse blir nevnt. Lærerne snakker om den autoritative læreren på teammøter. Lærer 1 sier at det er viktig å finne en balansegang mellom system og struktur og det å ha gode relasjoner til elevene. En må stille krav samtidig som en gir "positiv feedback". Lærer 3 sier at gode relasjoner til elevene og mellom elevene er viktig. Elever som viser aggresjon må bli møtt med forståelse: "Dette skal vi jobbe med og trene på sammen" eller "Jeg skal hjelpe deg, dette skal vi ordne opp i". Da slipper eleven å føle at han står alene med problemene.

Det å bygge gode relasjoner er sentralt når en har med aggresjonsproblematikk å gjøre. Lærer 3 mener at det å bli "litt kompis eller venninne" med elevene kan være en del av det å bygge gode relasjoner. Hun sier at en som lærer bør være en "støttende voksen" som vil hjelpe eleven videre. Når elever har gjort noe dumt skal en ikke møte de med sinne, men en kan si at: "Det som har skjedd, har skjedd, nå skal vi ordne opp". Måten det blir ordnet opp i kan være avgjørende for om lignende situasjoner kan oppstå senere. Lærer 3 sier at: " Det å bygge opp gode relasjoner er veldig viktig, mellom både elevene og mellom lærer og elev".

Lærer 4 er også opptatt av relasjonsbygging til elevene. Hun legger vekt på det å ha samtaler med eleven i "fredstid". "Det å begynne å diskutere med en gutt eller jente som er så utenfor og sint det når ikke frem, - det vet vi". Likevel synes Lærer 4 at en stadig kan se voksne som står og "prater og prater og prater" til elever som er opprørte, og som bare gjør situasjonen verre. Det er lure å ta elevene ut av situasjonen og snakke med vedkommende når han eller hun har roet seg;

Står du der og prater og småkjefter og er sint så gjør det noe med forholdet mellom elev og lærer også. Men har du samtaler i fredstid da er det på et helt annet plan. For da kan en bli enig om hva som er lurt å gjøre, hvordan en burde ha gjort det og hvorfor det skjedde. Det tror jeg vi har mer igjen for, både voksne og barn.

Lærer 4 sier at hun gjerne lager avtaler med elevene sine. Dette kan for eksempel være at hun sender eleven et blick når hun ønsker at han eller hun skal tenke seg om. Hun er opptatt av at en bør være sensitiv og kjenne elevene godt slik at en ser når grensen begynner å nærme seg. Læreren må kunne tolke de signalene som elevene sender ut, slik at en kan være "føre var" og

få stanset eventuelle situasjoner som kan oppstå i tide. Det kan ofte være nok å "gå bort å gi et klapp på skulderen" og si: "Hvordan går det her borte, du er kommet godt i gang med skrivningen. Så flott du skriver, gode setninger og gode tanker, fortsett slik". Ved å "distrahere" og gi eleven et annet fokus kan en avverge situasjonen som var i ferd med å oppstå, en får også lagt inn litt ros og situasjonen blir snudd til en positiv opplevelse for eleven.

Ifølge Lærer 4 er det viktig å ikke provosere elevene ekstra, men heller arbeide forebyggende og snu situasjoner til det positive. Det er viktig å være sensitiv slik at en kan være i forkant og hjelpe elevene til å takle situasjoner som oppstår på en god måte. Flere av lærerne legger vekt på å snakke til elevene med rolig stemme: "Snakke rolig til elevene og ikke møte sinne med sinne. Ta den rolige veien. La både elev og lærer få roe seg ned og så snakke om det". Lærer 2 sier at det kan være nyttig å tenke over om aggresjonen bare er noe som oppstår på skolen eller om det også skjer hjemme, eller omvendt.

Lærer 5 mener at et trygt og godt klassemiljø legger grunnlaget for om en lykkes eller ikke i håndteringen av de barna med aggresjonsproblematikk;

Klassemiljøet har mye å si spesielt for de som er litt på siden, at du har et trygt og godt klassemiljø det tror jeg er grunnlaget for hvordan du kan få det til med de elevene med problem.

Åpenhet, respekt og likeverd er viktige faktorer i arbeidet med klassemiljøet i klassen til Lærer 5. Hun sier at det tidligere kunne være vanskelig når "en spesialpedagog kom inn med en skranglende koffert og tok med seg en elev ut", uten at de andre elevene skulle få vite noe om hvorfor denne eleven ble tatt ut av undervisningen. Hun sier at åpenhet rundt de ulike utfordringene som elevene i klassen har, er en god ting: "Når barn får en forklaring så aksepterer de alt". I hennes klasse forsøker hun å gjøre det slik at aggresjonsproblematikk kan bli akseptert på lik linje med for eksempel matematikkvansker. Lærer 5 sier at hun snakker med elevene om ulike utfordringer og forsøker å skape et miljø der elevene er oppmerksomme på å hjelpe hverandre og løfte hverandre frem. Det å snakke åpent og ha et avslappet forhold til ulike utfordringer i klassen kan gjøre at elevene blir tryggere på seg selv og de rundt seg.

Lærer 5 legger også vekt på at vi trenger elever med ulike egenskaper som for eksempel ledere. En må hjelpe elevene til å utvikle disse egenskapene i positiv retning, slik at de som er klare ledertyper ikke blir herskere, men heller gode og positive ledere. Lærer 2 trekker frem betydningen av å jobbe med sosial kompetanse i klassen, hun mener at det er så viktig at det nesten kunne vært et eget fag: "Det er viktig å trene på hvordan en skal være en god venn og hvordan en skal opptre smart".

4.4.6 Å lære elevene teknikker

Som sagt tidligere så er det ifølge Lærer 4 ikke slik at en bare kan "skru av en bryter" og så er aggresjonen borte hos elever med aggresjonsproblematikk. Hun ønsker at det skal bli slik: "at elevene kan leve med det uten at det oppstår trasige situasjoner, og at aggresjonen ikke blir så fremtredende". Flere av lærerne trekker frem det å lære elevene teknikker for håndtering av aggresjonen som en viktig del av både forebygging og arbeidet med aggresjonsproblematikk generelt. En av teknikkene som blir nevnt av Lærer 4 er at elever som kjenner de blir provosert: "Går ut av situasjonen, går til et sted der han er alene og sitter der til han kjenner at det er over". På denne måten får en forhindre at situasjoner utarter seg og at det for eksempel går så langt at det blir kastet stein på medelever. Det å "telle til 10" er en annen teknikk som blir brukt i noen av klassene.

Lærer 3 bruker tid på rollespill og samtaler som omhandler følelser og følelsesregister, og "hva er lurt". Hun jobber med å la elevene bli bevisst på egne følelser og at de må få kjenne på den sinte følelsen og vite hva de skal gjøre med den. De har også fokus på det å lære seg "å si nei og sette grenser". Dette er tiltak som ifølge Lærer 3 er nyttig for hele klassen og ikke bare for elever som viser aggresjon. Lærer 5 sier at hun bruker å gjøre elevene bevisst på at de ikke skal ordne opp selv, men heller hente en vakt. Hun sier også at det kan være nyttig med en voksen som kan ha et "ekstra øye til eleven" og som kan si: "nå holdt det på å skje, så du det?" og "nå var det bra du stoppet". Selv om eleven kanskje ikke hadde stoppet om den voksne ikke hadde blandet seg inn i situasjonen, så kan eleven få ros likevel. En voksen som kan assistere og veilede underveis er nyttig.

Lærer 4 jobber for å bevisstgjøre elevene. Hun prøver å få de til å tenke: "Hvordan reagerer kroppen min nå?" og at de skal kunne "gjenkjenne en del ting og situasjoner". På denne måten kan de bli klar over hvilke situasjoner de bør holde seg borte fra. De må få beskjed om at "det

er ikke lurt å gå dit". Lærer 4 tror at de elevene som har det veldig vanskelig må bevisstgjøres på hva som er lurt å gjøre og hvor de bør gå eller ikke gå. De må bli oppmerksom på hvilke situasjoner de kan få problemer i, hun bruker en dialog som eksempel: "Er det i ballbingen at du får problemer? Ok, bør du være der? Nei, da kan du heller gå på den store banen, der er det bedre".

I dette underkapittelet har en sett at lærerne mener at det er viktig å starte så tidlig som mulig med forebygging. Fra begynnelsen av skoleåret bruker de tid på å få på plass struktur, regler og rutiner slik at skoledagen blir forutsigbar for elevene som viser aggresjon. Det blir arbeidet for at kollegiet skal ha en felles forståelse av problematikken slik at eleven blir møtt på samme måte av ulike lærere. Elevene får opplæring i teknikker som kan hjelpe dem med å mestre aggresjonen bedre.

4.5 "De utfordrende barna" (DUB)

Disse neste funnene belyser den siste delen av problemstillingen: ... *hvilken betydning har prosjektet "De utfordrende barna" hatt i dette arbeidet?* Analyse viser at fire kategorier skilte seg ut i svarene lærerne ga om DUB-prosjektet. Disse fire er kollegaveiledning, felles forståelse, forebygging istedenfor brannslukking og ny kunnskap.

4.5.1 Ny kunnskap

På spørsmål om de har lært noe nytt gjennom DUB-prosjektet svarer de fleste av lærerne at det meste har vært repetisjon, men at det har vært nyttig å få frisket opp igjen gamle kunnskaper og få disse lenger frem i hukommelsen. Lærer 2 sier at hun tidligere ikke hadde tenkt så nøye over skillet mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Informasjonen om proaktiv og reaktiv aggresjon var også litt nytt for Lærer 5. Lærer 3 synes hun har fått flere knagger å henge ting på, og at hun fått litt mer kunnskap om aggresjon. Ifølge Lærer 2 har de ikke lært så mye om konkrete håndteringsmåter av aggresjon, men det de har lært har satt i gang tankeprosesser som gjør at en i større grad kan tenke ut tiltakene selv. Hun bruker fremmedspråklige elever som eksempel: "Når en sitter med bakgrunnskunnskapen så kan en tenke mer selv, at denne eleven er frustrert fordi han ikke skjønner hva du sier, det blir lettere å tenke ut når en vet mer om årsakene". Hun sier også at det er nødvendig at læreren bruker seg selv fordi elevene er så forskjellige og har dermed behov for forskjellige tiltak.

Lærer 5 mener at utbyttet av DUB-prosjektet har vært preget av individuelle variasjoner basert på hvilke erfaringer en har fra før, men at de som "et fellesskap" har hatt stort utbytte av prosjektet. Hun sier at flere av lærerne som var med på kurset hadde situasjoner som de opplevde som "helt håpløse" og at disse i ettertid har uttrykt at de fikk stort utbytte av opplegget. Lærer 3 synes at det har vært fint med faglige diskusjoner og hun tror de som et resultat av dette har blitt mer reflekterte. Det at også assistentene blir involvert i disse diskusjonene og prosjektet ellers, blir også trukket frem som positivt. Ifølge Lærer 1 er det assistentene som ofte "sitter med eleven som er vanskeligst" og da blir det viktig at også assistentene er med på den samme tankegangen og handlingsmønsteret.

4.5.2 Kollegaveiledning

Lærerne har litt ulike meninger om hvor stor betydning prosjektet har hatt for dem selv som enkeltpersoner, men alle er enige i at det har hatt betydning for hvordan en jobber videre i kollegiet.

Lærer 2 synes at det mest interessante har vært det som de lærte om kollegaveiledning. Ifølge Lærer 4 snakker de mer sammen i kollegiet om ting som er problematisk både i undervisningssammenheng og i møte med barna etter at de har vært med i DUB-prosjektet. De deler erfaringer om hva som har gått bra i timen: "Vet du hva jeg gjorde i timen i dag, det var så gøy!". I tillegg snakker de om utfordringer de møter på for å få råd fra andre i kollegiet: "Hva ville du gjort i den situasjonen der?". Lærer 4 synes de har styrket samhørigheten og at fokuset har blitt: "Det er ikke ditt problem, men vårt problem". Hun sier også at kollegaveiledningen har bidratt til refleksjon rundt egen rolle: "Dette med å bli litt mer bevisst deg selv, hvordan du opptrer i forskjellige situasjoner, hvilken leder er du, hvilken person er du?".

4.5.3 Felles forståelse gjennom arbeid med case

Flere av lærerne trekker frem fellessamlinger der de har drøftet aktuelle case og brukt en analysemodell for å arbeide seg gjennom caset. Lærer 3 forteller at analysemodellen er oppbygd trinnvis: "Du skal målformulere, skrive opprettholdende faktorer, komme med tiltak

og så skal en evaluere til slutt". Hun sier at hun bruker denne modellen aktivt og at hun ofte har den i bakhodet når hun møter ulike elever.

Gjennom å samarbeide rundt de ulike casene har de fått større innsikt i problematikken til elever også utenfor sin egen klasse. Lærer 4 sier at de har fått vite mer om hvordan de kan forholde seg til ulike elever: "Vi vet mer om hvordan vi skal forholde oss til dem ... hvordan vi kan snakke med dem. Hvilke beskjeder det er som fungerer. Det blir lettere ikke bare for kontaktlæreren". Elevene blir møtt likt fordi lærerne på forhånd har snakket sammen om hvordan eleven bør møtes. Ifølge Lærer 2 er det slik at: "Hvis det oppstår en situasjon i et friminutt så vet alle voksne hvordan de skal møte den eleven".

Lærer 5 synes at det å ha snakket om ulike elever og situasjoner på forhånd kan skape en trygghet når hun plutselig står i situasjoner der en elev viser aggresjon. "En blir mer bevisst på handlingene sine, at en har tenkt igjennom på forhånd hvordan en skal takle ulike situasjoner. Noe som gjør at en blir tryggere når en plutselig kommer i disse situasjonene". I en hverdag der mye kan skje på en gang er det lett å handle på en måte som en i etterkant kan se ikke var så lurt. Ved å ha tenkt og drøftet situasjoner og handlingsmåte på forhånd kan en være tryggere når en står overfor en utfordrende situasjon. Ifølge Lærer 3 blir det enklere å håndtere situasjoner som oppstår når en vet mer og har mer bakgrunnskunnskap om de enkelte elevene. De samarbeider og får tatt problemstillinger og utfordringer "opp i lyset", gir hverandre råd og veileder hverandre. Selv om de fra før har hatt et godt samarbeid så synes hun at det nå kanskje har blitt enda mer etter prosjektet og at det har blitt avsatt mer tid til samarbeid.

Flere av lærerne trekker frem nytten av veiledningsskjemaet (vedlegg 4), som er en skriftlig dokumentasjon på hvordan en skal arbeide inn mot de enkelte elevene. Ved å ha laget et slikt dokument kan en gå tilbake og se hvilke tiltak som er prøvd ut tidligere og hva som eventuelt har hatt god effekt og ikke. Lærer 2 sier at dokumentasjonen er viktig slik at en kan vise til det en har gjort for eksempel i møte med foreldrene.

Lærerne har i fellesskap skrevet ned hvordan en skal arbeide rundt en elev og så får alle lærerne hvert sitt eksemplar i etterkant. På den måten unngår de ifølge Lærer 4 at en får situasjoner der hver enkelt lærer vil gjøre det på sin måte: "Nei, jeg vil gjøre det slik". "Nei, vi kan ikke gjøre det slik". "Nei dette er ikke noe lurt, dette virker ikke". Istedenfor jobber de

med tiltak som de har blitt enige om i fellesskap, og som de kan evaluere sammen i ettertid og finne ut om de eventuelt må prøve noe nytt. Lærer 4 mener at de på denne måten unngår "disse klassiske: nei, han er helt umulig, det er ikke mulig å gjøre noe med det". Hun tror samarbeidet rundt de ulike elevene har ført til at "alle tenker at ingenting er umulig og at vi får det til når vi drar lasset sammen".

Lærer 5 forteller om et case de har jobbet med som omhandlet en elev som var "veldig utrygg". Før DUB-prosjektet snakket de litt løst rundt situasjonen på personalrommet uten at de kom frem til noen konkret handlingsmåte. Etter at de gjennom DUB-prosjektet fikk satt seg ned i fellesskap og analysert situasjonen ble de enige om hvordan de skulle håndtere eleven. De satte opp punkt, som for eksempel: "Vi skal ikke snakke sint til han. Og vi skal alltid gjøre slik og alltid gjøre slik". Da de begynte å arbeide etter de punktene forteller Lærer 5 at de fikk se et "tryggere barn veldig fort".

4.5.4 Forebygging istedenfor brannslukking

Et par av lærerne sier at det er lett å drive brannslukking istedenfor forebygging, men at de gjennom veiledningsskjemaet blir mer bevisstgjort når det gjelder å tenke forebygging og tiltak. Lærer 2 sier at det er lett å irettesette og hjelpe den eleven det gjelder i øyeblikket uten å være bevisst på at: "Ok, nå prøver vi dette i en periode og hvis ikke det virker så må vi prøve noe annet". Det kan fort bli slik: "Ok, han er sint igjen. Du roer han, og så er det ferdig ordnet for denne gang". Hun ser nytten av å "grave" mer i årsakene og finne ut hva det er som utløser aggresjonen og hvilke tiltak som kan være aktuelle for å hjelpe eleven. Hun mener at det å bevisstgjøre seg selv på dette er viktig.

Lærer 5 sier at: " Det er lett å drive med denne brannslukkingen når en konflikt står. En er der akkurat der og da for å ta det ned igjen". Hun mener at det å være i forkant kan være et nøkkelord. Lærer 2 synes hun har lært mye av å bli bevisstgjort på det å evaluere de tiltakene som settes inn, "at en ikke bare har masse tiltak, men at en stopper opp og arbeider litt mer systematisk". Når de arbeidet med veiledningsskjemaet blir de enige om at: "Vi prøver disse 3-4 tiltakene i en periode, og hvis ikke det hjelper så må vi prøve noe annet". Ifølge Lærer 2 er det viktig å bli minnet på at: "Hvis det ikke hjelper å si nei, så kan en ikke fortsette med det, en må finne på noe annet".

Samlet sett kan en se at lærerne har mye kunnskap om aggresjonsproblematikk i småskolen. De har alle opplevd å møte elever som viser aggresjon og kommer med aktuelle forslag til både forebygging og tiltak. I forhold til DUB-prosjektet vektlegger lærerne betydningen av bevisstgjøring og kunnskaps- og erfaringsdeling gjennom kollegaveiledning med bruk av veiledningsskjema. Det kan se ut til at mye av det som har blitt sagt samsvarer med en del av teorien og forskningen i kapittel 2, men dette vil bli nærmere utdypet i neste kapittel.

5 Drøfting

I dette kapittelet går jeg tilbake til kunnskapsgrunnlaget slik det kommer til uttrykk i kapittel 2 og setter det i sammenheng med empirien. Drøftingen er systematisert ut fra sentrale tema som har blitt aktualisert gjennom det empiriske datamaterialet. Temaene blir sammen med teori og forskning sett i lys av lærerens forståelse og håndtering. En kan se av kunnskapsgrunnlaget at en bør ha fokus på både individ og system når en har å gjøre med elever som viser aggresjon (P. Roland, 2011). Etter min vurdering kan dette handle om at en ikke må se på eleven som et isolert problem, men at en også må se på hvilke faktorer rundt eleven som kan trigge aggresjonen. Det dreier seg om at det er hele systemet rundt eleven som må handle for å legge til rette for at eleven blir møtt på en god måte, både på skolen og hjemme. Selv om det er viktig å se på hva systemet kan gjøre når det gjelder håndtering av aggresjon, må en også se på den enkelte eleven og hva det er akkurat denne eleven kan ha behov for hjelp til.

5.1 Hva er aggresjon?

Kjente aggresjonsforskere legger vekt på intensjonen om å skade andre som en vesentlig del av aggresjonsbegrepet (Dollard, 1944; Berkowitz, 1993; Anderson & Bushman, 2002). Aggresjonen fører med seg en forventning om at skaden kommer til å skje uten at offeret ønsker det (Geen, 2001). Frustrasjon og sinne blir trukket frem som følelser nært knyttet til aggresjon (Dodge, 1991; E. Roland, 2011). Informantenes forståelse av aggresjon kan se ut til å ligne en del på de definisjonene som forskerne legger frem. Flere av dem nevner sinne og frustrasjon som umiddelbare assosiasjoner til aggresjon. At aggresjon kan føre til skade på andre blir trukket frem, men den delen som handler om intensjon kommer ikke like tydelig frem. Likevel kan det se ut til at enkelte av informantene har en tanke om at det ligger en intensjon bak handlingene når de snakker om elever som utspekulerte og som tenker ut og utfører aggresjonen når læreren ikke følger med. En grunn til dette kan kanskje være at den reaktive aggresjonen som kan se ut til å oppstå av intet og være relativt eksplosiv er den som er mest synlig for lærerne. Flere av lærerne uttrykker at det er denne typen aggresjon de ser mest av i småskolen, og at den proaktive aggresjonen kanskje er mer utbredt på eldre

klassetrinn. Dermed er det denne tilsynelatende "oppstått av intet" –aggresjonen de har mest kjennskap til og som kanskje setter intensjonen litt i skyggen.

Et interessant funn i forhold til lærernes assosiasjon til begrepet aggresjon er at de mener at aggresjon også kan være positivt. Dette skiller ser fra det en kan se i kapittel 2 der aggresjon ser ut til å fremstilt som utelukkende negativt. Det lærerne knytter til positive sider ved aggresjon ser ut til å være det at en må kunne stå opp for seg selv og si fra når nok er nok. Aggresjon blir også forbundet med en slags motivasjon eller drivkraft som gjør at en står på videre selv om en møter motgang. Etter mine vurderinger kan en knytte disse assosiasjonene til selvhevdning og at lærerne mener at det er bra at elevene tør å si fra når det for eksempel er noe de er uenig i.

5.2 Det autoritative perspektivet og relasjonsbygging

I dette underkapittelet vil det blir lagt vekt på relasjonsbygging, grensesetting, lærerens væremåte og læringsmiljø. Det autoritative perspektivet kan sies å romme alle disse aspektene. Forebyggingen og tiltakene som blir drøftet kan ha bakgrunn i et individperspektiv og i et systemperspektiv, da det både handler om hvordan læreren som en del av systemet kan gå frem for å legge til rette, og hvordan konkrete håndteringsmåter blir brukt med utgangspunkt i individuelle utfordringer.

Det autoritative perspektivet kan stå som et overordnet forebyggende prinsipp når det gjelder håndtering av aggresjon i skolen (P. Roland, 2011). Relasjonsbygging til elevene er en sentral del av det autoritative perspektivet og viktig i møte med elever som viser aggresjon (Nordahl et al., 2005, P. Roland, 2011).

Den autoritative læreren leder klassen med en god balansegang mellom positiv relasjonsbygging og grensesetting (Midthassel, 2015). Det autoritative perspektivet kommer til syne i analysen av empirien. På den ene siden er lærerne opptatt regler og rutiner og legger vekt på viktigheten av å holde dette ved like. På den andre siden vektlegger de at en må ha et balansert forhold mellom det å stille krav og det å gi positiv respons til elevene. Alle fremhever relasjonsbygging som en viktig del av håndteringen av aggresjon. De viser til at en bør være en støttende voksen som kommuniserer til eleven at han ikke er alene, og at en ønsker å gå sammen med eleven og hjelpe til med å finne en god løsning på problemene. Selv

om lærerne ikke trekker frem det autoritative perspektivet som begrep og tiltak under intervjuene, så viser de andre refleksjonene de gjør seg at det likevel blir arbeidet etter dette.

5.2.1 Grensesetting og forutsigbarhet

I løpet av en skoledag skal elevene forholde seg til mange ulike krav, både i forhold til å overholde ulike regler og til skolefaglige prestasjoner. Etter mine vurderinger kan det være ulike grunner til at elever viser aggresjon i forbindelse med stilling av krav. Det kan være at eleven opplever manglende tro på mestring overfor den oppgaven som det kreves at han skal gjennomføre (Greene, 2011). Eller det kan handle om at krav som bli stilt i forbindelse med grensesetting blir tolket i verste mening av elever som i mindre grad enn andre mestrer ToM (P. Roland, 2011, Renouf et al., 2010).

Ifølge en av lærerne har elever som viser aggresjon behov for tydelige grenser. Det å velge noen få klare regler for klassen og at en følger opp og håndhever disse kan virke forebyggende for aggresjonsproblematikk (Nordahl et al., 2005). Grensesetting er en del av håndheving av reglene. Siden elever som viser reaktiv aggresjon kan reagere på grensetting, er det viktig at læreren tenker over hvordan dette blir gjort. En bør gjøre grensesettingen på en måte som skaper minst mulig frustrasjon hos eleven (P. Roland, 2011). Det lærerne sier om å håndtere aggressiv atferd likt, kan være en måte å redusere frustrasjon på (Nordahl et al., 2005). For eleven kan det oppleves som utrygt og frustrerende å aldri vite hvordan aggressiv atferd kommer til å bli håndtert.

Regelbrudd bør bli fulgt av en konsekvens da manglende oppfølging av regelbrudd kan føre til økt aggresjonsproblematikk (Ogden, 2009). Ved den ene skolen bruker de "time-out" som en konsekvens. Ifølge læreren er dette en effektiv konsekvens som de ser fører til at regelbruddene reduseres. Det er viktig å merke seg at elevene ikke blir plassert alene i en krok eller på gangen, men at de har følge av en voksen. I tillegg blir det presisert at hvis "time-out'en" ikke har virkning etter et par forsøk, så må en forsøke andre fremgangsmåter.

Tydelige forventninger til elevene skaper trygghet og kan være forebyggende når det gjelder aggresjonsproblematikk (Johansen, 2011). Forutsigbarhet ser ut til å være et gjennomgående prinsipp med tanke på hvordan en bør møte elever som viser aggresjon. Dette ser en både i kapittel 2 og det kommer frem i analysen av empirien. Forutsigbarhet ser ut til å gjelde flere

ulike deler av skolehverdagen til elevene. Det blir nevnt forutsigbarhet i forbindelse med at de voksne snakker sammen og har en felles forståelse og fremgangsmåte overfor elever som viser aggresjon. Forutsigbarhet når det gjelder skoledagens struktur blir trukket frem, en av lærerne viser til at alle klassene i småskolen begynner dagen helt likt og at lærerne er samkjørte og enig om hvordan dette skal gjøres. Det at de prioriterer å sette opp en dagsplan som viser dagens løp er også en måte å skape forutsigbarhet på. Elevene får oversikt over hva de har å forholde seg til resten av dagen. En lærer som stadig vekker endrer på dagsplanen uten at elevene er forberedt på det kan skape usikkerhet, og kan være grunnen til at det oppstår episoder med aggresjon i klassen.

Forutsigbarhet er aktuelt med tanke på personalet også, de voksne i klasserommet bør bestå av et stabilt og kompetent personale uten særlig utskiftning (P. Roland, 2011). Det viser seg at lærerne ønsker å ha erfarne og kompetente lærere og assistenter i første klasse som har forutsetninger for å legge et godt grunnlag. Etter mine vurderinger ser forutsigbarhet ut til å handle om å skape trygge rammer i klasserommet og på skolen ellers, der hele skoledagen er i fokus og ikke bare det som skjer i undervisningen. Det at forutsigbarhet ikke bare gjelder i klasserommet og innenfor klassen, men også skolen ellers er vesentlig. Det kan se ut til at friminuttene blir sett på som mer utfordrende da de inneholder mindre struktur enn undervisningen, og at elevene her i større grad må forholde seg til flere voksne. Dette blir brukt som et argument for at ikke bare kontaktlæreren og andre voksne som er innom klassen bør ha kunnskap om hvordan en skal møte elevene som viser aggresjon. Dette kan ses i sammenheng med begrepet konsistens gjennom at en har en stabil og forutsigbar fremgangsmåte i kollegiet (P. Roland, 2011).

5.2.2 En utfordrende relasjon

Aggresjon er komplekst og aggresjonsproblematikk i skolen vil ha innvirkning på både eleven selv, læreren, klassemiljøet og de enkelte medelevene (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). En av lærerne forteller om elever som slår og som springer rundt i klasserommet. En slik atferd blir synlig for hele klassen og går ut over den felles undervisningen. Dette vil trolig utfordre relasjonen mellom lærer og elev, spesielt med tanke på at lærerne forteller at de må ta seg sammen for å møte elevene på riktig måte. Denne utfordringen er kanskje grunnen til at det blir sagt at det ikke bare er eleven som bør få roe seg før en snakker om aggressiv atferd, men også læreren.

Ifølge Midthassel (2015) bør arbeidet med relasjoner begynne så tidlig som mulig, og helst før eleven begynner på skolen. Det at en av lærerne bruker tid på å hente inn ekstra informasjon fra barnehagene angående elevenes sterke sider, kan gi et godt utgangspunkt for relasjonsbygging når eleven begynner på skolen. Sårbare elever vil ha utbytte av at læreren, personale i barnehagen og foreldrene møtes før skolestart (Westergård, 2011).

Det kan se ut til at lærerens måte å henvende seg til elevene på, blir sett på som en mulig kilde til at elever viser aggresjon. En kan se av empirien at flere av lærerne antyder dette. Ogden (2009) bekrefter at lærerens behandling av elevene kan være en årsak til at aggresjon oppstår. Lærerne forsøker å møte elevene med forståelse istedenfor å møte sinne med sinne. De har observert andre lærere som forsøker å irettesette elever som er opprørte, men som bare ender opp med å gjøre situasjonen verre. Erfaringen ser ut til å være at en slik håndteringsmåte ikke fører frem. En streng og kontrollerende være- og handlingsmåte kan gå ut over relasjonen og skade selvfølelsen til eleven (Våland, Idsøe & Roland, 2011). De gangene elever viser aggresjon når læreren er til stede kan det være hensiktsmessig å se tilbake på hvordan en handlet både før, i og etter situasjonen for å undersøke om det var noe med ens egen oppførsel som kunne fungere som en trigger for eleven.

Selv om læreren bør være en profesjonell og ikke la egen frustrasjon gå utover eleven, kan det være vanskelig å styre dette om "begeret er fullt" og eleven til stadighet utfordrer læreres tålmodighet. I sin forklaring på hva aggresjon er, mener et par av lærerne at en må være ekstra tålmodig med eleven som viser aggresjon og at en må "jobbe med seg selv" for å klare å møte eleven på riktig måte. Dette kan vitne om at det kan være utfordrende for lærerne å forholde seg behersket og saklig i møte med elever som viser aggresjon.

Lærerne er opptatt av at en må ta eleven ut av situasjonen, istedenfor å irettesette en elev som er opprørt bør en heller prioritere å ha samtaler med elever i "fredstid". Det er større sannsynlighet for at en dialog i "fredstid" er mer lønnsom og saklig enn en der lærer og elev er opprørt. Det å bruke tid på samtaler med eleven utenom episodene med aggresjon kan være en investering i forhold til hvordan det vil gå når en ny episode med aggresjon oppstår. En av lærerne bruker å lage avtaler med sine elever. Slike avtaler kan omhandle hvordan læreren kan handle når eleven viser aggresjon, eller hvilke signal læreren kan sende til eleven for å gjøre han oppmerksom på at han bør tenke seg om.

5.2.3 Verdien av et trygt og stabilt læringsmiljø

Etablering av et trygt og stabilt læringsmiljø er en del av forebyggingen av aggresjonsvansker (P. Roland, 2011). En kan tenke seg at et slikt læringsmiljø vil kunne legge et godt grunnlag for at gode relasjoner kan dannes. Lærer 5 legger vekt på åpenhet, respekt og likeverd i arbeidet med å skape et trygt læringsmiljø. Elevene skal oppleve å være likestilt med sine medelever uavhengig av vanskene sine. Etter mine vurderinger kan det å skape aksept blant elevene for hverandres vansker, bidra til å hindre fremmedgjøring av elever som skiller seg litt ut fra resten av klassen. Elever som viser aggresjon kan virke skremmende for medelevene. Det er ikke slik at medelever skal akseptere å bli slått eller få annen aggressiv atferd rettet mot seg, men hvis de har litt kunnskap om hva som kan gjøre at eleven viser aggresjon, så er det mulig at de forsøker å unngå å skape situasjoner der en kan risikere at eleven viser aggresjon. Denne aksepten kan være avgjørende for elever som viser aggresjon siden disse i utgangspunktet kan ha vanskeligheter for å danne jevnalderrelasjoner. Ufarliggjøring og forklaring av aggresjonsproblematikken kan bidra til at medelever får en mer positiv holdning til de som viser aggresjon og som i utgangspunktet kanskje oppleves som skremmende. En av lærerne mener at hvis elevene får en forklaring så aksepterer de nesten alt.

Ifølge Lærer 4 bør en kjenne elevene sine så godt at en klarer å oppfatte når "grensen" nærmer seg, slik at en kan avverge potensielle aggresjonsutbrudd. Når en merker at elever begynner å bli urolige eller sporer av, kan en gi dem et signal om å stoppe opp og korrigere atferden. Eksempel på slike signal eller korrigeringer kan være nærhet, ansiktsuttrykk eller en korrigerende melding (Ogden, 2009). Det er et poeng at denne korrigeringen skal skje på en privat måte uten at det forstyrrer undervisningen (ibid.). Det at læreren håndterer begynnende aggressiv atferd samtidig som hun fortsetter undervisningen kalles simultankapasitet (Ogden, 2009, s. 148).

Lærerne forteller at de bruker blikkontakt eller nærhet i form av en hånd på skulderen når de ser at eleven er på vei til å vise aggresjon. Dette kan tyde på at lærerne har evnen til simultankapasitet. En av lærerne sier at hun i tillegg til å sende blick, bruker å gå bort og snakke med eleven for å få fokuset bort fra det som var frustrerende. En slik samtale kan dreie seg om ros rundt arbeidet eleven holder på med. Dette kan distrahere eleven slik at han glemmer frustrasjonen. I tillegg blir det hele snudd til en positiv situasjon som dreier seg om evnene og læringen til eleven. Dette samsvarer med det Dodge (1991) sier om at en bør hjelpe

eleven til å fokusere på andre ting i situasjoner som oppleves som truende, slik at eleven unngår å løse situasjonen med å vise aggresjon. For å få til dette må en kartlegge hvilke situasjoner eleven opplever som truende eller frustrerende og som kan være en trigger for aggresjon.

5.3 Elevsentrerte tiltak og individperspektivet

I dette underkapittelet vil jeg trekke frem noen sentrale tiltak som er rettet mer direkte mot eleven. Når en skal håndtere elever som viser aggresjon kan det være nødvendig å se på hva den enkelte eleven har behov for, og hvordan en kan tilrettelegge for denne eleven.

5.3.1 Fjerning eller reduisering av målblokkeringer og læring av strategier

Målblokkering er en årsak til reaktiv aggresjon og ofte blir aggresjonen rettet direkte mot målblokkeringen (Våland, Idsøe & Roland, 2010). Lærer 3 forteller om en elev som ikke får til å henge opp skolesekken sin og som viser aggresjon som et resultat av dette. Eleven blir frustrert fordi han ikke får til noe som han i utgangspunktet hadde planlagt, og så lar han frustrasjonen gå utover en medelev gjennom aggresjon. Hvis læreren ikke hadde vært oppmerksom på hva som skjedde i forkant av aggresjonen kunne hun ha misforstått situasjonen og trodd at den aktuelle eleven viste aggresjon helt "ut av det blå". Når en er klar over hva som forårsaker ulike handlinger blir det lettere å håndtere disse handlingene der og da, og også å forebygge slik at det ikke skal skje igjen.

Det å ikke få til å henge opp sekken sin kan oppleves som en målblokkering, i dette tilfellet var det kanskje ikke så klart for eleven hva eller hvem som var årsaken til blokkeringen og dermed lot han det gå ut over "første og beste". Hvis læreren klarer å kartlegge hvilke målblokkeringer som trigger ulike elever, kan hun jobbe for å forhindre at elevene møter på slike blokkeringer, noe som igjen trolig vil redusere forekomsten av aggresjon. Riktignok kan en spør seg selv om en gjør elevene en "bjørnetjeneste" ved å ta vekk så mange målblokkeringer som mulig. En vil alltid møte på utfordringer og hindringer både som barn og voksen. Hvis en stadig slipper unna hindringer så vil en kanskje bli mindre rustet til å møte nye hindringer i fremtiden. P. Roland (2011) og Dodge (1991) sier at en ikke bør provosere elever unødige og at en bør unngå at elever kommer i situasjoner som de oppfatter som truende og som kan føre til aggresjon. I lys av dette kan en tenke seg at læreren bør arbeide for å ta

vekk og redusere flest mulig aggresjonstriggere i skoledagen. Det er rimelig å tro at elevene vil møte på mange nok utfordringer utenfor skolen, slik at dette ikke vil føre til at eleven blir mindre kompetent til å møte utfordringer senere.

Ikke alle målblokkeringer eller hindringer og kilder til frustrasjon er mulig å unngå. Dermed kan det være hensiktsmessig å lære elevene strategier og teknikker for å takle disse utfordringene når de dukker opp (Dodge, 1991). Noen av strategiene som lærerne forsøkte å lære sine elever var blant annet at de kunne telle til ti når de kjente at de ble sint og kunne stå i fare for å vise aggresjon. Kanskje kan tellingen være nok til at en får tenkt seg om før en gjør noe som en angrer på. En annen strategi var å gå ut av situasjonen. Noen av lærerne brukte å avtale med eleven et bestemt sted han kunne gå til når han kjente at han ble sint, og så kunne han oppholde seg der til han kjenner at det har gått over. Alternativt kunne han kontakte en voksen som kunne bidra til å løse konflikten eller situasjonen som har oppstått.

Det kan være nyttig å bevisstgjøre eleven på hvilke situasjoner han ofte viser aggresjon i. En av lærerne viser til at en kan snakke med elevene om hvilke steder det er de ofte kommer i en slik situasjon, og så kan en sammen komme frem til hvordan en kan unngå å havne i en slik situasjon igjen. Læreren viser til et eksempel der eleven ofte viser aggresjon når han er i "ballbingen" og at en da kan veilede eleven til å heller oppholde seg på "den store fotballbanen". Ifølge den samme læreren er det viktig at en hjelper eleven til å håndtere aggresjonen slik at det blir mulig å leve med den, og at den ikke overskygger andre kvaliteter ved eleven. Dette viser at det er mulig at også eleven selv kan drive en type forebygging for at han ikke skal vise aggresjon. Jeg mener at når en forventer at en elev skal unngå å oppholde seg et sted eller unngå en situasjon, så må en sørge for at denne eleven har et godt alternativ til denne situasjonen. Hvis alle lekekameratene til denne eleven oppholder seg i ballbingen, så kan det gå ut over jevnalderrelasjonene om han alltid må oppholde seg et annet sted i friminuttene. På den andre siden så vil det nok også gå ut over relasjonen til medelevene om han alltid viser aggresjon når han er i ballbingen, det blir derfor viktig med grundig forebygging og tilrettelegging fra lærerens side.

5.3.2 Utvikling av sosial kompetanse og prososial atferd

Elever som viser aggresjon kan ha utbytte av å arbeide med sosial kompetanse (Dodge, 1991; Nordahl et al., 2005; P. Roland, 2011). Elever som viser reaktiv aggresjon kan ha utfordringer

når det gjelder det å tolke sosiale situasjoner og verbal og nonverbal kommunikasjon. De elevene som viser proaktiv aggresjon ser derimot ut til å ha en god sosial kompetanse og evne til å tolke sosiale settinger. Den sosiale utfordringen til elever som viser proaktiv aggresjon går på at de bruker sin sosiale kompetanse til å beregne ulemper og fordeler ved å bruke aggresjon (Renouf et al., 2010). Motivasjonen for utøvingen av aggresjonen er å oppnå et mål eller en belønning og eleven planlegger utspekulerte aggressive handlinger for å oppnå det ønskede målet. Med bakgrunn i dette kan en si at begge gruppene vil ha behov for arbeid med sosial kompetanse.

En av lærerne brukte rollespill som omhandlet følelser og følelsesregister som en del av arbeidet med sosial kompetanse i sin klasse. Dette blir også nevnt av Dodge (1991) som en god måte å jobbe med sosial kompetanse på. Elever som viser reaktiv aggresjon kan ha utbytte av rollespill og samtaler som dreier seg om ulike følelser, elever som viser proaktiv aggresjon kan ha spesielt utbytte av rollespill og samtaler rundt empati (Dodge, 1991). Det å reflektere rundt egne følelser og hva en kan gjøre når en kjenner på den sinte følelsen kan være lønnsomt for disse elevene. Ifølge en av lærerne er det ikke slik at aggresjonen bare forsvinner av seg selv, men at elevene må lære seg måter å håndtere og leve med denne på. Det er viktig å legge til at det ikke bare er elevene som viser aggresjon som vil ha utbytte av at læreren fokuserer på arbeid med sosial kompetanse, det vil også være nyttig for resten av klassen. Lærer 3 mente at arbeid med sosial kompetanse var så viktig for hele klassen at det kunne vært et eget fag. Det å bevisstgjøre elevene på følelsene sine og å gjøre dem kjent med både gode og vonde følelser og hvordan disse kan håndteres, kan trolig bidra til å endre handlingsmåten til elevene når de kjenner disse følelsene ved senere anledninger.

Med utgangspunkt i at elever som viser proaktiv aggresjon blir motivert av måloppnåelsen eller belønningen som oppstår i etterkant av aggresjon, kan det være virksomt å fokusere på det positive utbyttet av prososial atferd. Den prososiale atferden bør etter min mening bli lagt synlig merke til og belønnet. Dette gjelder også for elever som viser reaktiv aggresjon (Dodge, 1991), ikke fordi de nødvendigvis må lære at prososial atferd lønner seg, dette vet de sannsynligvis fra før (Greene, 2011), men fordi de kan ha behov for at det blir fokusert på det positive de får til og ikke bare de aggressive handlingene. En utfordring kan være at det er lettere å legge merke til den negative atferden enn den positive, da denne ofte skiller seg mer signifikant fra den "normale" atferden i klassen, dette er noe som kommer frem av intervjuene. For noen elever kan all oppmerksomhet være positiv oppmerksomhet, selv om

den i utgangspunktet fra lærerens side er negativ. Når en gir mye oppmerksomhet til aggressiv atferd kan dette fungere som en forsterkning og føre til at atferden gjentar seg (Ogden, 2009). Dessverre er det ofte den uønskede atferden som får mest oppmerksomhet (Goldstein, 2005 i Ogden, 2009). I enkelte situasjoner er en helt nødt til å korrigere den aggressive atferden, og bruk av konsekvenser har vist seg å være virksomt. Likevel mener jeg at oppmerksomhet rettet mot den positive atferden vil gi den beste opplevelsen for både lærer og elev. Det er rimelig å anta at positiv respons fra læreren vil kunne bidra til mestringsopplevelser, gode relasjoner og økt prososial atferd.

Det kan se ut til at det for noen elever er slik at det er det "normale" som må roses, for eksempel at de fikk til å gå fint til pulten sin eller gikk for å skylle melka uten å forstyrre noen på veien. En skulle tro at det å rose god og prososial atferd bare er enkelt, men det kommer frem i intervjuene at å klare å legge merke til de små hverdagslige tingene og rose disse er en øvingssak. Det er så altfor lett i en hektisk hverdag at den aggressive atferden skygger over det som er bra. Hvis en ikke er oppmerksom så kan en risikere at en elev kun har mottatt negativ respons fra læreren en hel skoledag, dette vil trolig både gjøre noe med selvfølelsen til eleven men også relasjonen til læreren.

Det kan også tenkes at læreren synes at eleven får så mye negativ oppmerksomhet at når han først gjør noe bra så ønsker hun å la han være i fred, og heller konsentrere seg om de elevene som ofte kommer i bakgrunnen når aggressiv atferd må håndteres (Ogden, 2009). Hvis læreren er av en slik oppfatning, så står hun i fare for å ende opp med å kun gi oppmerksomhet til den aggressive atferden fordi hun lar eleven være i fred når han viser positiv atferd. Dermed forsterker en egentlig bare den aggressive atferden, noe som igjen kan føre til at det er denne atferden som forekommer mest. Læreren blir på en måte "medskyldig" i at den aggressive atferden utvikler seg.

Læreren bør være bevisst på å vise at prososial atferd lønner seg, og i tillegg vise til hvilke negative konsekvenser den proaktive aggresjonen kan føre til (Dodge, 1991; P. Roland, 2011). Siden den proaktive aggresjonen i stor grad er styrt av en forventning om belønning enten i form av makt eller tilhørighet, bør læreren vise til at prososial atferd vil kunne føre til et større positivt sosialt utbytte enn hva eleven vil få gjennom bruk av proaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon blir forbundet med god sosial kompetanse og evne til lederskap (Poulin & Boivin, 2000 i Renouf et al., 2010). En av lærerne legger vekt på at det blir viktig å utvikle

disse egenskapene i en positiv retning, og trekker frem det at vi trenger gode ledere i samfunnet som en begrunnelse. Det er rimelig å anta at elever som viser proaktiv aggresjon har et godt grunnlag for å utvikle sin sosiale kompetanse da de mest sannsynlig sitter inne med denne evnen allerede, men de må lære seg hvordan de skal bruke den til det positive. En bør jobbe for å endre aggressive strategier til prososiale strategier (Renouf et al., 2010).

Flere av lærerne fremhever at de ønsker å gjøre det tydelig for elever som viser proaktiv aggresjon at denne atferden blir sett og at det følger konsekvenser. Lærerne har ulike erfaringer med proaktiv aggresjon i småskolen og flere av dem mener at denne typen aggresjon finner en mer av i storskolen og videre oppover. Lærerne beskriver elevene som utspekulerte, ute etter å skape trøbbel, tar i bruk aggresjon som middel når læreren ikke ser på og elever med såkalte "jenteblikk". Friminuttet ser ut til å bli godt utnyttet som en arena for å observere og oppdage proaktiv aggresjon. Etter min mening kan det kanskje være lettere å oppdage proaktiv aggresjon i et friminutt enn i et klasserom, da eleven i friminuttet ikke har like god kontroll over hvor læreren er til enhver tid og det blir vanskeligere å holde aggresjonen skjult.

Det kan se ut til å lærerne er bevisst på å se etter denne typen aggresjon, og på den ene skolen bruker de et skjema for å skrive ned krenkende atferd som har vært observert i friminuttet. Læreren observerer ikke bare "sine" elever, men også de andre som er ute og videreformidler det som er notert til kontaktlæreren til denne eleven. Etter min mening bidrar dette til at lærerne kan få en ekstra god oversikt over hvilken atferd elevene viser, og hvem som viser mer aggresjon enn andre. Det at det er skriftlig gjør at observasjonene kan lagres og en får muligheten til å se etter gjentakelser og mønster. Læreren sier også at kontaktlæreren konfronterer eleven i etterkant av observasjonen. Dette gjør at elevene blir bevisst på at de blir sett selv når de tror de ikke blir det, og vil trolig bidra til at de i større grad vegrer seg for å vise proaktiv aggresjon.

5.3.3 Attribusjonsfeil og "Theory of mind" (ToM)

En av lærerne antyder at elever som viser reaktiv aggresjon kan ha utfordringer når det gjelder både verbal og nonverbal kommunikasjon. I tillegg nevner flere at de har inntrykk av at disse elevene ofte tolker situasjoner i negativ favør for seg selv, uavhengig av om det er tilfellet eller ikke. Dette kan utfordre både lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjoner. Etter min

mening kan dette handle om elevenes evne til å tolke og forstå sosiale samspill og settinger. Forskning viser at reaktiv aggresjon har en sammenheng med en redusert evne til ToM (Renouf et al., 2010). Den reduserte eller manglende evnen kan føre til misforståelser og feiltolkninger. Etter mine vurderinger kan arbeid med alternative tolkningsmønstre være aktuelt i denne sammenhengen. En må presentere eleven for tolkninger som ikke får et negativt utfall for eleven. Elever som har problemer med å tolke sosiale samspill kan for eksempel ha vansker med å skille mellom uhell og viljestyrte handlinger. Riktignok kan dette være en utfordring for andre småskolelever også, men spesielt for de som viser reaktiv aggresjon.

Med tanke på at elever som viser aggresjon ofte kan ha vansker med å etablere gode relasjoner til jevnaldrende (Dodge, 1991; Card & Little, 2006; P. Roland, 2011) kan det være avgjørende for disse elevene at læreren hjelper til med å etablere relasjoner. En av lærerne forteller at hun bruker uteskolen som en arena for å hjelpe de elevene som har utfordringer når det gjelder å etablere relasjoner til jevnaldrende. Læreren bør arbeide aktivt fra dag én med å skape gode relasjoner mellom elevene (Midthassel, 2015). Lærerne trekker frem eksempel som etablering av vennegrupper og splitting av "klikker" som tiltak for å skape flere og åpne relasjoner blant elevene. Det kan være lurt å tenke nøye gjennom gruppesammensetningen i vennegruppene eller andre arbeidsgrupper på skolen, og variere litt på hvem som er sammen med elevene som viser aggresjon da det kan oppleves som slitsomt for elevene å være sammen med disse over en lengre periode (P. Roland, 2011).

Lærerne snakket om elever som viser aggresjon på grunn av "småting" som andre elever ikke ville brydd seg med. Et eksempel som ble gitt var at en elev kan reagere med aggresjon på at noen tar blyanten hans, mens andre elever i samme situasjon trolig bare ville spurt hvorfor blyanten ble tatt. Et annet eksempel var elever som reagerer når noen ser "rart" på dem. Lærerne forbandt disse tilfellene med grad av selvtillit og trygghet på omgivelsene. Etter min mening kan dette handle om at eleven i mindre grad mestrer ToM og dermed kan "småting" lett feiltolkes slik at de oppleves som "store ting". Det er rimelig å anta at medelever kan stille seg uforstående til hvorfor en elev viser aggresjon i situasjoner som av andre oppfattes som "småting". Jeg mener derfor at det blir viktig at læreren er oppmerksom på å komme frem til hva som var feiltolkningen, og forklare medeleven at aggresjonen oppsto som følge av en misforståelse.

5.4 Systemorienterte tiltak

Gjennom et systemperspektiv kan en se på hvordan skolen som system kan tilrettelegge både i forhold til lærerne, bemanning, kompetanse og fysiske forhold. Eleven vil også bli preget av det som skjer utenfor skoletiden, og dermed kan det være viktig å se på ulike aspekter i hjemmet som kan være med å påvirke eleven.

Manglende tilrettelegging av undervisningen kan føre til at elever viser uønsket atferd i form av aggresjon (Ogden, 2009). En lite motiverende undervisning kan forverre aggresjonsproblematikken (Nordahl et al., 2005). Om en legger opp en undervisning som er for vanskelig, vil elevene kunne oppleve manglende mestring. En for lett undervisning kan føre til at elevene kjeder seg. I begge tilfeller kan elevene bli ukonsentrert og bli opptatt av andre ting enn undervisningen (Ogden, 2009). En elev som ikke får til en oppgave kan bruke aggresjon som en strategi for å skjule manglende mestring (Greene, 2011). Dette kan også sees i sammenheng med det som tidligere er sagt om målblokkering. Det oppstår frustrasjon som følge av at en ikke kommer frem til en ønsket løsning på en oppgave. Elever som kjeder seg som følge av manglende tilrettelagt undervisning kan finne alternative måter å underholde seg selv på gjennom for eksempel proaktiv aggresjon. Som flere av informantene sier kan elever som viser proaktiv aggresjon være utspekulerte og de har evnen til å se seg ut et lett bytte for litt "action". Det at lærerne reflekterer over sin egen undervisningspraksis gjennom å spør seg selv om de når elevene, kan hindre at elever viser aggresjon som følge av manglende tilrettelegging.

Lærerne nevnte så vidt rammefaktorer og fysiske forhold i intervjuene, men siden de ikke ble spurt om å utdype dette videre kan en ikke være sikker på hva de la i disse begrepene. Ifølge Ogden (2009) bør læreren sørge for å redusere eller rydde vekk utløsende faktorer i klasserommet. Eksempel på utløsende faktorer kan være distraherende gjenstander på pulten, aktiviteter utenfor klasserommet eller at det kommer personer for å gi beskjeder midt i undervisningen (ibid.). En kan se at noen av lærerne nevnte konkrete faktorer som kan sees på som en rammefaktor. Det blir blant annet nevnt at en bør tenke over elevens plassering i klasserommet i forhold til hvor de voksne er plassert. Måten klassen er organisert på kan bidra til å minske forekomsten av aggresjon. For eksempel så kan organisering i mindre grupper gjøre det sosiale samspillet mer oversiktlig for elever som har utfordringer når det gjelder dette (P. Roland, 2011).

Manglende evne til god og tydelig klasseledelse hos læreren kan være en kilde til at aggresjon oppstår i klasserommet og på skolen ellers (Våland, Idsøe & Roland, 2011; Ogden, 2009). Maktperspektivet ved proaktiv aggresjon kan gjøre at noen elever i større grad enn andre ser etter svakheter ved læreren som kan utnyttes for å øke sin egen posisjon eller makt i klassen (ibid.). Etter min vurdering kan en i lys av dette tenke seg at en lærer som er ettergivende kan bli mer eller mindre styrt eller kontrollert av elever som viser proaktiv aggresjon, da disse elevene også kan opptre manipulerende ovenfor læreren (P. Roland, 2011). Det at enkeltelever potensielt sett kan oppnå stor grad av kontroll i klassen vil få et uheldig utfall både for læreren, enkelt elever og klassen som helhet.

5.4.1 Voksentesetthet

Organisering og fordeling av personalet kan se ut til å ha betydning for håndtering av aggresjon. Enkelte av lærerne uttrykker at det å bare være én voksen i klasserommet når en har elever som viser aggresjon i klassen, kan være vanskelig. Det viser seg at lærere har måttet forlate klassen til fordel for én elev som viser aggresjon. Dermed går aggresjonen ut over resten av klassen også, selv om den primært ikke er rettet mot dem. I tillegg kan en anta at læreren som tar med eleven ut er opptatt av å komme raskt tilbake til klassen, noe som kan føre til at en ikke tar seg tid til å håndtere aggresjonen på en hensiktsmessig måte. Elever som viser aggresjon, og kanskje spesielt de som viser reaktiv aggresjon kan ta mye oppmerksomhet da de med sin eksplosive aggresjon tar stor plass i klassebildet. Dette kan føre til at læreren bruker mye tid på disse elevene, i tillegg er det ofte andre elever som har behov for ekstra oppfølging for eksempel grunnet lærevansker og som også krever en del av lærerens tid. I tillegg til dette igjen vil alle elevene ha behov for oppmerksomhet fra læreren uavhengig av om en har ekstra utfordringer eller ikke. Dermed kan en ekstra voksen i klasserommet være viktig både for den faglige og sosiale delen av undervisningen.

Flere av lærerne legger vekt på verdien av å være flere lærere i klasserommet, spesielt i begynnelsen av skoleåret. Med bakgrunn i kunnskapen om at proaktiv aggresjon ofte forekommer skjult "bak ryggen" til læreren, kan en anta at en ekstra voksen også kan bidra til å avdekke denne typen aggresjon, da en som ikke konsentrerer seg om undervisning har anledning til å følge med på dynamikken i klassen på en annen måte. Det kan også være slik

at det er den andre voksenpersonen som kan være den som legger en hånd på skulderen når han ser at noe er i ferd med å bygge seg opp, eller som flytter fokuset til eleven bort fra det som oppleves som frustrerende. Voksentegethet i friminuttet er også viktig da elever som viser reaktiv aggresjon kan ha stort utbytte av oppmerksomme voksne, som griper inn når de ser at en potensielt aggressiv situasjon er i ferd med å oppstå. I tillegg kan synlige voksne føre til at elever unngår å vise proaktiv aggresjon.

5.4.2 Hjemmesituasjon og foreldresamarbeid

Situasjoner og prioriteringer i hjemmet kan prege elevene og være en utløsende faktor når det gjelder aggresjon. Det kommer frem i analysen at det er flere av lærerne som legger vekt på dette. Faktorene ser ut til å handle om prioriteringer i hjemmet. Prioriteringene gjelder tidsbruk på lekser, leggetid og antall timer søvn, holdninger til skolen og lærer og hvilke filmer og spill barna får lov å se.

En av lærerne hevder at lekser som ikke er gjort fører til at elevene møter på skolen med en dårlig følelse og begrunner det med at det vil trolig skape et dårlig utgangspunkt for resten av skoledagen om eleven allerede fra begynnelsen av ikke har en god følelse når han kommer på skolen. Lærerne forteller at volden fra spill og filmer preger elevene og det kan se ut til at noen elever kan ha problemer med å skille mellom hva som tilhører filmverden og hva som passer seg i virkeligheten. Dette samsvarer med det P. Roland (2011) sier om at voldelige filmer og spill har vist seg å kunne påvirke elever som viser reaktiv aggresjon. Det er ikke sikkert at foreldrene er oppmerksom på at disse faktorene kan påvirke aggresjon hos barnet deres. Et godt foreldresamarbeid kan her åpne opp for at læreren kan gjøre foreldrene oppmerksom på dette og veilede de videre.

En god relasjon med foreldrene kan fungere som en "buffer" i samtale med læreren rundt hva som kan være faktorer i hjemmet som kan påvirke aggresjonsutbrudd. Foreldrene har ikke nødvendigvis innblikk i hvordan lite søvn påvirker barna deres sin skoledag dersom ikke læreren forteller dem dette.

Et lite fungerende samarbeid og relasjon mellom lærer og foreldre kan påvirke eleven. Hvis foreldrene snakker negativt om læreren hjemme, vil dette kunne smitte over på eleven (Nordahl et al., 2005). Det vil også gjøre arbeidet med en god tilrettelegging for eleven

utfordrende, da foreldrene spiller en viktig rolle i dette arbeidet. Et godt foreldresamarbeid kan være avgjørende for om en lykkes med forebyggingen og tiltakene som er satt inn. En trygg og likeverdig relasjon vil være hensiktsmessig (Midthassel, 2015; Nordahl et al., 2005). Det er viktig at læreren er bevisst på sin rolle og væremåte i relasjonen til foreldrene. Det kan være uheldig å fremstille seg selv som en "kompetent bedreviter" som skal gi foreldrene leksjoner i hvordan de burde håndtere barnet sitt (Nordahl et al., 2005). Foreldrene sitter med mye kunnskap om eleven og hjemmesituasjon som læreren trolig ikke vil få tilgang til om foreldrene ikke opplever at de kan være trygge på læreren. Denne kunnskapen kan være minst like viktig som lærerens faglige kunnskap. Det kan se ut til at lærerne synes at det ikke alltid er like lett å vite hvilke faktorer på hjemmebane som påvirker at eleven viser aggresjon på skolen. Etter min vurdering kan manglende informasjon om elevens hjemmesituasjon føre til at tiltak blir satt i gang på feil grunnlag. Det kan se ut til at lærerne har en formening om at det i noen tilfeller er i hjemmet det må settes inn tiltak og ikke på skolen.

5.4.3 Tidlig innsats og "De utfordrende barna"

Tidlig innsats kan sees på som et grunnleggende prinsipp når det gjelder arbeid med atferdsvansker, deriblant aggresjonsvansker (Fandrem & Roland, 2013). Det kan se ut til at lærerne mente at det var mulig å endre aggressiv atferd dersom en startet tidlig. Hva de mente med tidlig kan virke litt diffust, men en av lærerne sa at en bør sett i gang tiltak allerede i barnehagen der det er mulig. Poenget med å sette i gang tidlig ser ut til å være å hindre at aggresjonen utvikler seg. Holdninger som at en bør "vente-og-se" er ikke utbredt blant lærerne. Likevel antyder noen at grunnen til at elever viser aggresjon er at de er umodne, noe som indirekte kan forstås som at elevene vil vise mindre aggresjon bare de blir litt eldre og mer modne, og som igjen kan legge grunnlag for en ventende holdning.

Det å arbeide med elever som viser aggresjon kan være svært krevende og det kan være belastende for læreren å oppleve at en står alene med utfordringene (Westergård, 2013). En av lærerne uttrykker at hun av og til kan føle seg hjelpeløs i møte med elever som viser aggresjon. Lærerne hadde en formening om at det var en tendens til at en beskylder lærere som har krevende klasser for de utfordringene de har; det må være noe med læreren som gjør at klassen har blitt slik. I lys av det som har vært sagt tidligere om betydningen av klasseledelse, kan en påstå at læreren til en viss grad har et ansvar for hvordan klassen utarter

seg. Likevel vil et slikt syn ikke føre til videre utvikling da det kun blir fokusert på enkeltlærerens rolle og ikke det ansvaret skolen har som system.

Det kan se ut til at DUB-prosjektet har bidratt til økt samarbeid i kollegiet, da lærerne har blitt flinkere til å spørre hverandre om hjelp og å dele gode råd og erfaringer. Samarbeid har blitt satt i system gjennom kollegaveiledningen og de har fått et mer kollektivt ansvar for elevene. Fokuset har gått fra å være "det er ditt problem" til "det er vårt problem". En slik holdningsendring kan være viktig i arbeidet med elever som viser aggresjon. En felles ansvarsfølelse og et økt samarbeid kan føre til bredere refleksjoner og et bredere blikk på situasjonen til elevene. Dette fører til at den enkelte læreren har noen å støtte seg til, slik at en slipper å føle at en står alene med utfordringene. Fire lærere som setter seg ned og analyserer situasjonen til en elev i fellesskap, vil kunne komme frem til flere og mer fruktbare løsninger enn hva en lærer som sitter alene og analyserer ville ha gjort. Gjennom kollegaveiledningen kan det se ut til at lærerne har fått en mer systemisk måte å arbeide på. Dette kan en se gjennom at lærerne ønsker at alle lærerne rundt eleven skal ha en felles forståelse og møte eleven likt, både i klasserommet og i friminuttet. Når lærerne samarbeider og er enig om å komme frem til gode løsninger og tiltak hindrer en at enkelte lærere "kjører sitt løp" uavhengig av resten, dermed blir det en mer helhetlig håndteringsmåte i systemet.

Videre ser det ut til at kollegaveiledningen har bidratt til refleksjon rundt egen lærerrolle. Lærerne har blitt mer oppmerksomme på hvordan de er som ledere og hvordan de opptrer i ulike sammenhenger. Dette ser jeg på som et viktig utbytte i forhold til lærernes møte med elever som viser aggresjon med tanke på at lærerrollen og klasseledelse kan stå som overordnede prinsipper når det gjelder forebygging av aggresjonsvansker (P. Roland, 2011, Nordahl et al., 2005).

Bruken av veiledningsskjema i sammenheng med kollegaveiledning gjør at lærerne får kartlagt situasjonen og systemet rundt eleven. Skjemaet åpner opp for å trekke inn faktorer både i og rundt eleven. Etter mine vurderinger kan dette lede lærerne til å se mer enn bare eleven som et isolert problem. Det kan føre til at en oppdager faktorer som en ikke har lagt merke til tidligere, når en ikke har klart å knytte aggresjonen til noe annet enn eleven i seg selv. Så langt jeg kan se virker det som at enkelte av lærerne tidligere har arbeidet mer overfladisk med blant annet aggresjonsproblematikk, og at tiltak har blitt satt inn uten å ha blitt evaluert. "Brannslukking" kan ha blitt sett på som en effektiv håndteringsmåte i

øyeblikket. Det ser ut til at veiledningsskjemaet har ført til en endring på dette området ved at tiltak blir skrevet ned og evaluert etter at de har vært prøvd ut i en periode. Gjennom å arbeide mer strukturert og systematisk med tiltak kan en sikre at faktorer som konsistens, forutsigbarhet og trygghet blir opprettholdt. En annen fordel ved kollegaveiledning og bruk av veiledningsskjemaet er at læreren på forhånd har forberedt seg på ulike situasjoner som kan oppstå, noe som kan føre til at aggressiv atferd som kan oppstå relativt uforutsett blir håndtert på en bestemt og myndig måte (Ogden, 2009).

DUB-prosjektet har som mål å øke handlingskompetansen til lærerne (Roland et al., 2007). Det at lærerne ytrer at de i større grad selv kan tenke ut passende tiltak basert på ny kunnskap og at de også arbeider mer konkret og bevisst inn mot de enkelte elevene, kan tyde på at i hvert fall deler av målet er nådd. Den økte handlingskompetansen som blant annet den økte kunnskapen gir vil falle tilbake på elevene, som får lærere som i enda større grad kan legge til rette for en skoledag tilpasset elevgruppen (Fandrem & Roland, 2013). Det økte samarbeidet som følge av kollegaveiledningen fører til et bredere perspektiv rundt utfordringene både når det gjelder årsaker, tiltak og evaluering, noe som igjen kan føre til et positivt utbytte for elevene.

6 Avslutning

6.1 Hovedfunn

Møtet med elever som viser aggresjon handler både om det fysiske, faktiske møtet ansikt-til-ansikt, og om den tilretteleggingen læreren og systemet gjør for at møtet skal bli godt. På grunn av kompleksiteten rundt aggresjonsproblematikk er det helt nødvendig at både individperspektivet og systemperspektivet blir tatt i betraktning når en skal arbeide med elever som viser aggresjon.

Lærerne fremhever at håndtering av aggresjon handler om relasjonsbygging, grensesetting, utvikling av sosial kompetanse, læring av strategier og tilrettelegging av undervisning. Møtet med disse elevene kan være utfordrende og oppleves som vanskelig for lærere. En lærer som opplever å stå alene med problemene og der terskelen er høy for å be om hjelp, står i fare for å bli utslitt. For å unngå dette er det viktig med en holdning der lærerne er tydelige på at de står sammen i utfordringene. Lærerne som har deltatt i min studie ser ut til å ha fått en endret forståelse og vektlegger betydningen av felleskapet og det å jobbe sammen i kollegiet. Det er tydelig at de ser både eleven og omgivelsene rundt eleven og hvilken innvirkning disse kan ha for utøvelsen av aggresjon. Systemperspektivet har slik fått innpass i deres arbeidsmåte.

DUB-prosjektet ser ut til å ha hatt betydning for kunnskapen til lærerne om aggresjon. Det har blitt lettere for noen av lærerne å komme frem til og å sette i gang tiltak. De opplever en økt bevisstgjøring rundt selve tiltakene, og evalueringen av disse. Et økt samarbeid i kollegiet og en lavere terskel for å dele kunnskap og å spørre om hjelp, ser ut til å være en konsekvens av DUB-prosjektet.

6.2 Kritiske refleksjoner til metodevalg

Empirien i denne studien er innhentet gjennom intervju. Dette har ført til at funnene dreier seg om det lærerne *sier* at de gjør, men ikke hva de *faktisk* gjør. Bruk av observasjon kunne vært nyttig for å finne ut mer om nettopp dette. Observasjon av lærernes faktiske møte med elever som viser aggresjon vil trolig ta tid, da det ikke er gitt at elever faktisk viser aggresjon den dagen eller timen en er tilstede for å observere. På grunn av et begrenset tidsperspektiv og få ressurser har det ikke vært mulig å gjennomføre dette i denne studien. Bruk av observasjon

for å undersøke lærernes møte med elever som viser aggresjon kunne vært interessant. Det å se lærerne anvende kunnskapen ville gitt et nytt aspekt til studien. Både for å se om de handler på måter som ikke har blitt nevnt, og for å undersøke om de handler slik de sier. Ved å observere kan en oppdage nyanser i handlingsmønster som ikke kommer frem gjennom samtale.

6.3 Veien videre

Verdien av kollegaveiledning har vært et sentralt funn i denne studien. Tendensen til at kollegaveiledning ser ut til å være av betydning for møtet med elever som viser aggresjon, kan legge grunnlag for videre studier av forekomsten og betydningen av samarbeid og kollegaveiledning i skolen.

Hvis en skulle hatt et enda større fokus på betydningen av DUB-prosjektet så kunne det vært interessant å tatt med lærere som ikke har vært med på prosjektet i utvalget. Ved å ta med lærere som ikke er med i DUB-prosjektet, kan en få et klarere bilde av i hvilken grad deltakelsen i DUB-prosjektet har vært av betydning for håndteringen av aggresjon.

En annen interessant vinkling kunne vært å ta med elevenes og foreldrenes perspektiv. Dette ville gjort bildet av situasjonen rundt elever som viser aggresjon mer nyansert. En kunne blant annet fått kunnskap om de håndteringsmåtene som læreren oppfatter som hensiktsmessige, oppleves på samme måte av elevene eller foreldrene. I tillegg kunne en fått innblikk både i hvordan det er å være en elev som viser aggresjon og hvordan det er å være foreldre i en slik sammenheng.

I prosessen med å skrive kunnskapsgrunnet fikk jeg inntrykk av at det ikke finnes så mye forskning når det gjelder håndtering av aggresjon i småskolen. Med bakgrunn i at forskning tydelig viser hvor viktig det er å begynne forebyggingen tidlig og hvilke konsekvenser aggresjon kan føre til senere i livet, kan en si at det kan være nødvendig med mer kunnskap rundt forebygging og tiltak rettet mot elever som viser aggresjon. Jeg ser behovet for videre forskning på temaet slik at et kan ha en solid forskningsbasert kunnskap å lene seg på når en skal få til en vellykket håndtering av elever som viser aggresjon.

Litteraturliste

- Anderson, C. & Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual review of psychology*. Nr. 53 s.27-51
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H Freeman and Company.
- Barnes, T. N., Smith, S. W. & Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and violent behavior*. doi: 10.1016/j.avb.2014.04.013
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Brendgren, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G. & Pérusse, D. (2006). Examining Genetic and Environmental Effects on Reactive Versus Proactive Aggression. *Developmental Psychology*. Vol. 42, Nr. 6 s. 1299-1312
- Brinkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske profesjoner*. København: Hans Reitzels Forlag
- Byrkjedal Sørby, L. J. & Roland, P. (2012). Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen. *Spesialpedagogikk 7*, s.18 - 23.
- Card, N. A. & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*. Nr. 30 s. 466-480
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I: Pepler, D. J. & Rubin K. H. (Red), *The development and treatment of childhood aggression*. (s. 201-218). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Dollard, J. (1944). *Frustration and aggression*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
- Fandrem, H. (2013a). Oliver en utolmodig rebell, eller? I: Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 55-66). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Fandrem, H. (2013b). Innledning. I: Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 11-15). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Fandrem, H., Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I: Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Fuglestad, O. L. (2013). Kunnskap i handling – et praksisorientert teoriperspektiv. I: Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 31-42). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum
- Geen, R. G. (2001). *Human aggression*. Buckingham: Open University Press
- Greene, R. (2011). *Utenfor: Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hartrup, W. W. (2005). The development of aggression: Where do we stand? I: Tremblay, R. E., Hartup, W. W. Archer, J., *Developmental origins of aggression*. (s. 3-22). New York: The Guilford Press
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Junger, M., Feder, L., Côté, S. M. & Tremblay, R. E. (2009). Policy implications of present knowledge on the development and prevention of physical aggression and violence. I: Tremblay, R. E., van Aken, M. A. G., Koops, W. (Red.), *Development and Prevention of Behaviour Problems From Genes to Social Policy* (s. 181-215). New York: Psychology Press
- Johansen, K. R. (2011). *Klasseledelse og gruppeledelse. Hvordan forebygge og løse atferdsvansker i barnehagen, grunnskolen og den videregående skolen*. Kolofon Forlag
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.

- Kunnskapsdepartementet (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. meld. Nr. 18 (2010-2011)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Marcus, R. F. & Kramer, C. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Attachment and Social Competence Predictors. *The Journal of Genetic Psychology*. Nr. 162(3) s. 260-275
- Midthassel, U. V. (2011). Utvikling av håndbok i klasseledelse – en skoleomfattende sak. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Midthassel (15. mars 2015). Autoritativ klasseledelse – hva er det? Hentet 15. mars 2015 fra:
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/autorativ-klasseledelse/>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nærde, A. & Neumer, S-P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0- 12 år*. (Nasjonalt folkehelseinstitutt forskningsrapport nr. 10) Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Ogden, T. (2009). *Sosialkompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring (opplæringsloven)*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Passer, M. W. & Smith, R. E. (2008). *Psychology. The science of Mind and Behavior*. New York: McGraw-Hill

- Renouf, A, Brendgren, M, Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D. (2010). Interactive Links Between Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Abnorm Child Psychology*. Nr. 38 s.1109-1123
- Roland, E. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 152-161). Oslo: Universitetsforlaget
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*. Nr. 27 s. 446-462
- Roland, P.(2011). *Atferdsproblematikk i skolen. Hvordan kan pedagogen håndtere aggressiv atferd?* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger: Stavanger
- Roland, P. (2012). *Tidlig innsats forebygger atferdsvansker*. Hentet 15.09.14 fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barn-og-unges-utfordringer/aggresjon/tidlig-innsats-forebygger-atferdsvansker-article60768-12884.html>
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I. & Løge, I. K. (2007). Erfaringer fra "De Utfordrende Barna". *Spesialpedagogikk 4*. s. 20 - 27.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc.
- Strømgren, B., Gundersen, K. & Moynahan, L. (2005). Grunnlaget for å velge ART som metode. I: Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (Red.), *Erstatt aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*. (s. 75-102) Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tremblay, R. E. (2009). The development of chronic physical aggression: Genes and environments matter from the beginning. I: Tremblay, R. E., van Aken, M. A. G., Koops, W. (Red.), *Development and Prevention of Behaviour Problems From Genes to Social Policy* (s. 113-130). New York: Psychology Press
- Tremblay, R. E. (2012). *Aggression*. Encyclopedia on Early Childhood Development. Hentet 04.10.14 fra: <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/child-aggression/what-do-we-know.html>
- Tremblay, R. E. & Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. I: Tremblay, R. E., Hartup, W. W. Archer, J. (2005) *Developmental origins of aggression*. (s. 83-106). New York: The Guilford Press

- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning*. Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Vitaro, F. & Brendgren, M., (2005). Proactive og reactive aggression: a developmental perspective. I: Tremblay, R. E., Hartup, W. W. Archer, J. (2005) *Developmental origins of aggression*. (s. 178-201). New York: The Guilford Press
- Våland, G. S., Idsøe, T & Roland, E. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Nr. 55 s. 1-22
- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Westergård, E. (2013). Utvikling av kunnskap gjennom kollegaveiledning. I: Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 43-52). Bergen: Fagbokforlaget

Innholdsliste vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3 – Informert samtykke

Vedlegg 4 – Veiledningsskjema

Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
3. Studien handler om aggresjon i skolen. Hva forbinder du med dette?
4. Kan du gi noen eksempler på situasjoner der du har møtt elever som viser aggresjon?
5. Hvordan mener du det er lurt å gå frem overfor elever som viser aggresjon?
6. Hva tenker du om aggresjonsproblematikk når det gjelder tidlig innsats? Er det utfordrende å sette inn tiltak tidlig? I så fall hvorfor?
7. Hva tror du er grunnen til at aggresjon oppstår?
8. Hvordan kan en hindre at aggresjon oppstår?
9. Har du sett noen endring i forhold til elever som viser aggresjon i skolen i løpet av din tid som lærer?
10. Er aggresjon alltid negativt?

DUB

1. Hvordan ble du introdusert for prosjektet "De utfordrende barna"?
 - a. Hva er bakgrunnen for at du ble med i prosjektet?
2. Hva er din erfaring med å være med i DUB-prosjektet?
 - a. Hva har vært bra med prosjektet, og hvordan kan det eventuelt forbedres?
3. Har du lært noe nytt om aggresjon, og om hvordan dette bør håndteres?
 - a. I så fall hva?
4. Hvilken betydning har DUB-prosjektet hatt for deg som lærer?
5. Kan du gi eksempler på situasjoner der du har brukt erfaringer fra DUB-prosjektet?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Masterstudie: "Møte med elever som viser aggresjon"

Bakgrunn og formål

Studien inngår i en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Volda. Formålet med studien er å se nærmere på hvordan læreren møter barn som viser aggresjon, og hvilken rolle prosjektet "De utfordrende barna" spiller i dette arbeidet.

Utvalget skal bestå av lærere som deltar i prosjektet "De utfordrende barna". Lærerne er fordelt på to forskjellige skoler. PPT har vært behjelpelig i arbeidet med å finne informanter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Data vil bli innhentet gjennom fem individuelle intervju. Deltakelse vil innebære å være med på ett individuelt intervju. Under intervjuene vil det bli brukt lydopptaker for å registrere svarene. Intervjuspørsmålene vil omhandle eget arbeid med elever som viser aggresjon og erfaringer rundt prosjektet "De utfordrende barna".

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnende som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptak vil bli slettet etter at de er skrevet ned, og det blir ikke mulig å indentifisere deltakerne i transkriberingen eller oppgaven forøvrig.

Prosjektet skal avsluttes 1. juni 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

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

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

Ingeborg Einang Alnes, student
Tlf: 46891061
Mail: ingeborgeinangalnes@gmail.com

Veileder er Liv Ingrid Aske Håberg, Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Volda

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om masteren "Møte med elever som viser aggresjon", og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

1. Problemet /utfordringa

Dato: _____ Vegsøkjjar (Kven ønskjer å forandre ein uheldig situasjon): _____

Kort om utfordringa/problem

(Kva skjer? Beskriv det som skjer. Kva har blitt gjort til no med problemet / utfordringen?)

-
-
-
-
-

Skriv i ei setning kva problemet /utfordringa er (problemstilling)

Kva er det ønskelege /målet:

2. Informasjonsinnhenting

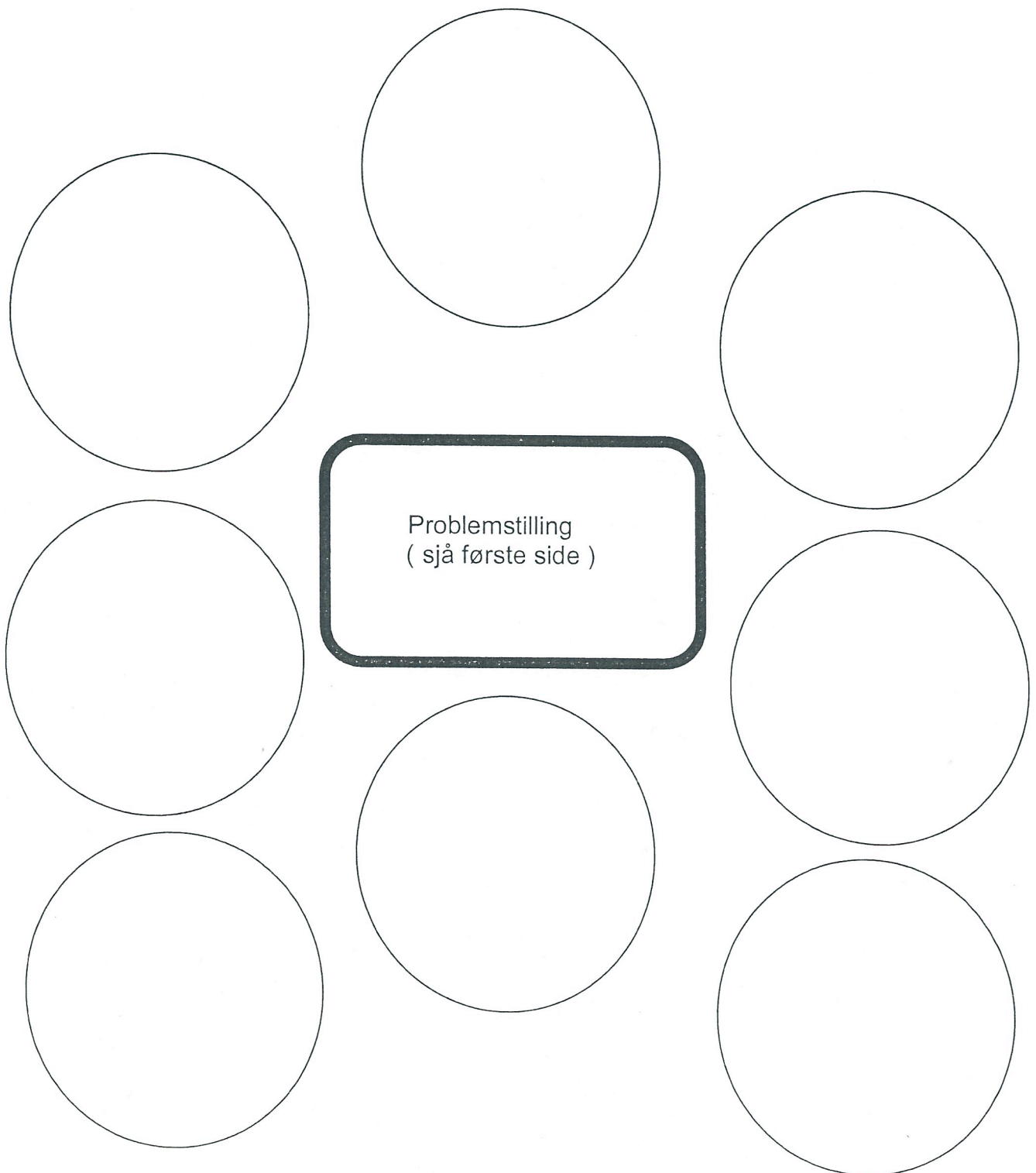
Her informerer vegsøkjjar.
Rettleiarar stiller spørsmål. Alle Tek del.
Kva veit vi om saka?:

-
-
-
-
-
-

RETTLEIINGSBOK

3. Oppretthaldende faktorar

Kva er moglege oppretthaldande faktorar som gjer at problemet /utfordringa oppstår.



RETTLEIINGS-DOKUMENT

4. Utarbeiding og gjennomføring av strategiar og tiltak

Skriv ned dei oppretthaldande faktorane som vegsøkjjar vel å bruke for å setje i gong tiltak

1.
2.
3.

5. Strategiar og gjennomføring av tiltak

Ulike tiltak som skal setjast i gong ut frå dei oppretthaldande faktorane vegsøkjjar har valt. Når skal tiltaka setjast i verk.

Tiltak:	Ansvarleg:	Tidspunkt:
1.		
2.		
3.		
Kven skal informerast og kven har ansvar for å gi informasjon?	Ansvarleg	Tidspunkt:

RETTLEIINGSBOK

6. Evaluering av strategier og tiltak

Skriv ned dei tiltaka som er valt og diskuter saman om dei er gjennomførte eller ikkje.

Strategiar / tiltak	Er strategiar og tiltaka gjennomførte		
	Ja	Delvis	Nei

Her skriver dere ned målet dere satt utfra problemstillingen / utfordringen - om målet ble oppnådd eller ikke.

Målsetjingar	Er målsetjinga (ne) nådd		
	Ja	Delvis	Nei

Eventuelle hindringsfaktorar som ligg til grunn for at ein ikkje har nådd måla.

Eventuelle hindringsfaktorar som må analyserast: