



# MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

*Hvordan forstår lærere aggresjon, og  
hvordan kan man håndtere det?*

*- En kvalitativ intervjustudie om aggresjon i skolen*

**Studiepoeng (45)**

**Elisabeth Livgård**

**Mai 2015**

## Abstract

The theme of the study is the understanding and handling of aggression. Research shows that it is the authoritative adult role that provides the greatest opportunity to influence behavior. Relationships are emphasized as crucial for pupils' learning and development, and they are highlighted as the foundation of leading activities in the classroom. Clear structure is underlined as central to making the school day predictable and safe for the pupils. The research question for this study has been: How do teachers understand aggression, and how can one deal with it? To find answers to this, qualitative interviews have been used. The committee consists of five teachers who all participated in the project: "The challenging children", and who work in either 1st or 2nd grade.

The findings show that the teachers have a somewhat common understanding of what they associate with aggression. It is primarily reactive aggression that is highlighted, and teachers describe it as physically externalized behavior, a purpose to harm others and that they get easily frustrated. Fewer teachers highlight proactive aggression, but those who do, associate it with a need to experience power, to control others and achieve privileges. An interesting correlation commented upon some of the teachers is the relationship between language difficulties and aggression. It is emphasized that it is not necessarily aggression which is the challenging area, but that language difficulties can lead to frustration when they are unable to express what they want.

When it comes to handling aggression the teachers agree in the importance of relationships. The main tendency in terms of structure is that it is important to be clear and consistent with the rules. One point which also emerges is that even stricter and clearer rules will not necessarily help when there is already an established pattern of misbehavior. The results are consistent with the theory (Roland, 2007, Roland 2011, Nordahl, 2010, Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005) when it comes to the importance of the authoritative adult role. When it comes to handling aggression there is not one standard recipe that is correct, but it is underlined how important good relationships with the pupils are, and the significance of a predictable and structured routine. Mutual understanding and system analysis is understood as significant.

## Sammendrag

Temaet for studien er forståelse og håndtering av aggresjon. Forskning viser at det er den autoritative voksenrollen som gir størst mulighet til innflytelse på atferd.

Relasjoner blir poengtert som helt avgjørende for elevenes læring og utvikling, og fremhevet som selve bærebjelken i det å skulle lede klasseromsaktiviteter. Tydelig struktur blir understreket som sentralt for å gjøre skoledagen forutsigbar og trygg for elevene. Problemstillingen for oppgaven har vært: **Hvordan forstår lærere aggresjon, og hvordan kan man håndtere det?** For å få svar på problemstillingen har det blitt gjennomført kvalitative intervju. Utvalget består av fem lærere som alle har deltatt i prosjektet: ”De utfordrende barna”, og som arbeider enten i 1.klasse eller 2.klasse.

Funnene i undersøkelsen viser at lærerne har en ganske samlet forståelse av hva de assosierer med aggresjon. Selv om det kan se ut til å være litt usikkerhet knyttet til selve begrepene reaktiv og proaktiv. Fokuset er først og fremst på reaktiv aggresjon, og lærerne beskriver det som fysisk utagerende atferd, med en hensikt om å skade andre og lav frustrasjonsterskel. Proaktiv aggresjon er det færre av lærerne som trekker frem, men de som gjør det assosierer det med et behov om å oppleve makt, kontrollere andre og oppnå privilegier. En interessant sammenheng som blir påpekt av enkelte av lærerne er forholdet mellom språkvansker og aggresjon. Det blir poengtert at det nødvendigvis ikke er aggresjon som er det utfordrende område, men at språkvansker kan føre til frustrasjon over ikke å få uttrykt det man ønsker.

Når det gjelder håndtering av aggresjon er lærerne samstemt når det kommer til betydningen av relasjoner. Hovedtendensen når det gjelder struktur er at det er viktig å være tydelig på reglene. Ett synspunkt som også kommer frem er at det ikke nødvendigvis vil hjelpe med enda strengere og tydeligere regler når det i utgangspunktet blir så mye irttesetting fra før av. Resultatene er i samsvar med teorien (Roland, 2007, Roland 2011, Nordahl, 2010, Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005)) når det kommer til betydningen av den autoritative voksenrollen. I forhold til håndtering av aggresjon er det ikke én standardoppskrift som er den riktige, men det blir understreket hvor sentralt det er med relasjoner og struktur. Samtidig løftes felles forståelse i kollegiet og systemanalyse opp som betydningsfullt.

## Forord

Når det nå nærmer seg slutten på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Volda, kan jeg se tilbake på en spennende og lærerik prosess, som også til tider har opplevdes som krevende og utfordrende. Det å skrive en masteroppgave har resultert i å tilbringe mange timer sammen med oppgaven. At den nå er ferdig gir en blanda følelse av å være letta, men det er også vemodig å skulle avslutte den. Stort sett gjennom prosessen har oppgaven vært medgjørlig og kjekk å tilbringe tid sammen med, men vi har også hatt våre utfordrende stunder som vi har jobbet oss gjennom. I de utfordrende stundene har det vært godt å få litt avstand fra hverandre, for så å kjenne på en ny giv og glede over å sees igjen. Aller mest har jeg følt at det har vært utrolig lærerikt. Underveis i prosessen har jeg fått større innsikt i fenomenet aggrejson, og jeg har tilegnet meg flere erfaringer med forskningsprosessen.

Det er også på tide å rette en stor takk til alle som har gjort masteroppgaven mulig. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle lærerne som har stilt opp på intervju. Uten de hadde jeg ikke fått samlet inn informasjonen til oppgaven. At lærerne ville dele av sine erfaringer er noe jeg setter utrolig stor pris på.

Så vil jeg også rette en stor takk til min dyktige veileder, Liv Ingrid Aske Håberg. Jeg vil takke for god og konstruktiv veiledning, og er svært takknemlig for alt av tilbakemeldinger og innspill underveis i prosessen.

Sist, men ikke minst, en stor takk til alle som har kommet med positive oppmuntringer, som alltid har hatt tro på meg, og som har heiet meg frem hele veien!

Nesbyen 19.05.2015

Elisabeth Livgård

## INNHOUDSLISTE

Abstract.....	II
Sammendrag .....	III
Forord .....	IV
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Studiens formål.....	2
1.3 Problemstilling for masteroppgaven .....	3
1.4 Oppbygging av masteroppgaven.....	4
<b>2.0 Kunnskapsgrunnlag .....</b>	<b>5</b>
2.1 Aggresjonsbegrepet.....	5
2.2 Aggresjonsdefinisjoner.....	6
2.3 Frustrasjon og aggresjon.....	9
2.4 Reaktiv og proaktiv aggresjon.....	9
2.5 Mulige faktorer som kan utløse aggresjon.....	11
2.5.1 Hjemmeforhold.....	11
2.5.2 Språkvansker og aggresjon.....	12
2.5.3 Å endre mentalt tankesett .....	13
2.5.4 Diagnoser .....	13
2.6 Håndtering av aggresjon.....	14
2.6.1 Håndtering på flere nivå .....	15
2.6.1 Klasseledelse .....	16
2.6.1.1 Den autoritativ voksenrollen.....	17
2.6.1.2 Relasjoner og struktur .....	17
2.6.2 Fjerne eleven fra den negative situasjonen .....	21
<b>3.0 Metodekapittel .....</b>	<b>23</b>
3.1 Kvalitativ forskningstilnærming .....	23
3.2 Utvalg .....	24
3.3 Gjennomføring av datainnsamling .....	25
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	25
3.3.2 Intervjuguide .....	26
3.3.3 Innsamling av data .....	27
3.3.4 Forskerens førforståelse .....	27
3.4 Analyser og tolkning.....	28
3.4.1 Fra tale til tekst.....	29
3.5 Etske vurderinger.....	30
3.5.1 Informert samtykke.....	31
3.5.2. Konfidensiell og anonym deltakelse .....	32
3.5.3 Konsekvenser av forskning .....	32
3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering .....	33
<b>4.0 Presentasjon av empiri.....</b>	<b>35</b>
4.1 Forståelse av begrepet aggresjon .....	35
4.2 Mulige faktorer som kan bidra til aggresjon.....	37
4.3 Håndtering av aggresjon.....	40
4.3.1 Ta eleven vekk i fra situasjonen .....	40

4.3.2	Være i forkant av aggresjonen.....	41
4.3.3	Systemperspektiv .....	42
4.3.4	Samtale .....	42
4.3.5	"Legge fokus på det barnet er flink til, for alle har noe" .....	43
4.4	Den autoritative voksenrollen .....	45
4.4.1	Relasjoner .....	45
4.4.2	Struktur.....	46
4.5	DUB-prosjektet .....	48
4.6	Oppsummering av empirien .....	49
4.6.1	Begrepet aggresjon.....	49
4.6.2	Den autoritative voksenrollen.....	49
4.6.3	Håndtering av aggresjon.....	50
4.6.4	DUB-prosjektet .....	50
<b>5.0</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>51</b>
5.1	Forståelse av begrepet aggresjon .....	51
5.2	Faktorer som kan bidra til å utløse aggresjon.....	55
5.2.1	Vanskelige hjemmeforhold.....	56
5.2.3	Språkvansker.....	57
5.2.4	Frustrasjon .....	59
5.3	Håndtering av aggresjon.....	59
5.3.1	Systemperspektivet.....	60
5.3.2	Relasjoner .....	62
5.3.3	Struktur.....	65
5.3.4	Fokus på den positive atferden.....	67
5.3.5	Utfordringer med den autoritative voksenrollen .....	68
<b>6.0</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>70</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>72</b>
	<b>Innholdsliste vedlegg .....</b>	<b>76</b>
	Vedlegg 1- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	77
	Vedlegg 2- Prosjektvurdering- kommentar .....	78
	Vedlegg 3- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	79
	Vedlegg 4- Intervjuguide.....	81

## 1.0 Innledning

### 1.1 Tema og bakgrunn

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan lærere forstår og håndterer aggresjon. Det finnes forskjellige typer vansker, men aggresjon er et aktuelt område å tilegne seg kunnskap og kompetanse på. Med støtte i Roland (2011) blir det påpekt at aggresjon er et omfattende problem i skolen. Forskning viser mangelfull kompetanse blant pedagoger som kan føre til usikker håndtering. På bakgrunn av at aggresjon er et svært komplisert område stilles det krav til en god psykologisk forståelse av både reaktiv og proaktiv aggresjon, da den kan fremstå ulikt. En dypere forståelse av aggresjonsbegrepet gir grunnlag for å sette i gang ulike tiltak i håndteringen. Den autoritative voksenrollen vil bli særlig vektlagt, der relasjoner og struktur er sentrale stikkord. Relasjoner blir poengtert som avgjørende for elevers læring og utvikling. St. Meld. Nr., 22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter* trekker frem satsingen på *bedre læringsmiljø* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011), der fokuset er på klasseledelse. Et av kjennetegnene ved klasseledelse er at ”læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer-elev og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen” (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 70). I skolens samfunnsmandat blir det poengtert at det er lærerens ansvar å bygge relasjoner, som et sentralt grunnlag for å håndtere aggresjon.

Som lærer vil en møte på elever med utfordrende og aggressiv atferd. På veien mot en inkluderende skole handler det ikke om å skille ut elever som er vanskelige, men heller tilegne seg god kompetanse for å møte de utfordringene som oppstår (Ogden, 2009). Barn som i førskolealder og tidlig skolealder viser tegn til negativ atferd som skiller seg fra det som er normalt for aldersgruppen, kan vise atferd som vil bli definert som alvorlige atferdsvansker (Campbell, 2002 i Drugli, 2013). Når det blir definert som alvorlige atferdsvansker vil det være økt risiko for å utvikle ulike former for psykiske vansker, voldelig atferd, rusproblemer, droppe ut av skolen i ungdomsårene, bli innblandet i kriminalitet og få vansker med å tilpasse seg familie og arbeidsliv i voksen alder (Ogden et al., 2008 i Drugli, 2013). På bakgrunn av hvilke konsekvenser det kan føre med seg er det svært sentralt å starte så tidlig som mulig med å avdekke, avhjelpe og forebygge. “Jo tidligere en starter arbeidet, desto større

sjanse er det for at vanskene ikke får utviklet seg” (Roland, Fandrem, Størksen & Løge, 2007, s. 22). Dette kan vi se i sammenheng med St. Meld. Nr. 16 (2006-2007). *Og ingen stod igjen- tidlig innsats for livslang læring*, der tidlig intervensjon er sentralt. Som tidligere nevnt kan konsekvensene av å ikke starte på et tidlig tidspunkt være fatale og skremmende. For å unngå det gjelder det å finne en hensiktsmessig måte å håndtere aggresjon på som gjør at barn føler at de blir ivaretatt og ikke misforstått. Alle elevene vi møter har et potensial som det er om å gjøre å finne og ta i bruk (Greene, 2011). Ut i fra St. Meld. Nr. 16 (2006-2007). *Og ingen stod igjen- tidlig innsats for livslang læring*, (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007), blir det hevdet at det er et samfunnsansvar å sørge for at det potensiale hvert enkelt individ besitter må bli best mulig utnyttet. I det ligger det også at det er den voksne som har ansvar for å ivareta potensiale og hindre at så mange faller utenfor. Dette er i samsvar med det Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) understreker om at hovedansvaret for å endre sin atferd og relasjon ligger hos den voksne. Målet er ikke at alle skal nå det samme, men det handler om å bidra til et godt grunnlag for å gi ferdigheter, kunnskaper og holdninger som kan bidra til å utvikle læringspotensiale og aktive samfunnsdeltakere. Dette kan ses i sammenheng med St. meld. Nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats for barn, unge og voksne med særlige behov* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Her fremheves betydningen av å inkludere ved å ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og evner. I det ligger det at man må fokusere på et læringsmiljø der elevenes faglige og sosiale fellesskap oppleves som trygt og utviklende.

Tidvis kan det være frustrerende å kjenne på en følelse av ikke å kunne hjelpe disse elevene, og det kan derfor være av betydning å fokusere på hvordan man kan håndtere aggresjon: “Det er hardt arbeid, uryddig, ukomfortabelt, og det krever lagarbeid, tålmodighet og utholdenhet, spesielt siden arbeidet også innebærer å stille spørsmål ved konvensjonell visdom og praksis” (Greene, 2011, s.10).

## **1.2 Studiens formål**

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan lærere forstår og håndterer aggresjon. Som lærer vil en møte på atferd som kan oppleves som utfordrende, og da gjelder det å ha et godt grunnlag og være bevisst på hvordan det kan håndteres. Det er også viktig å få fram betydningen av at det startes på et tidlig stadiet for å forhindre at atferden får en negativ utvikling. Når man skal håndtere aggresjon blir ofte gode



relasjoner og tydelig struktur løftet frem. De to faktorene som kjennetegner den autoritative voksenrollen ønsker jeg å fokusere på når det gjelder håndteringen. Ved å reflektere og bevisstgjøre seg sin egen rolle i møte med aggresjon håper jeg at oppgaven kan bidra til å øke egen kompetanse rundt fenomenet aggresjon, og at den vil bidra til dypere forståelse og større innsikt. Samtidig håper jeg studien kan gi inspirasjon til videre forskning på temaet, og kunnskap som kan overføres til andre situasjoner.

### 1.3 Problemstilling for masteroppgaven

Greene (2011) hevder at det ligger en uløst utfordring eller mangelfull ferdighet bak hver utfordrende atferd. For at lærere skal kunne håndtere og løse utfordringen legges det vekt på en forståelse av hva det er barnet strever med. Dersom forklaringene på aggresjon og forståelsen man sitter med, i stor grad spriker, blir det vanskelig å håndtere aggresjon ut i fra en felles forståelse. Det kan gjelde både forståelsen for selve utfordringen, veien videre, og hva målet med håndteringen er. På bakgrunn av betydningen av en bedre forståelse blir et fokusområde i oppgaven lagt til *forståelsen* av aggresjon. Med en dypere forståelse blir det viktig å bruke den sammen med kompetansen man har til å ivareta alle de ulike behovene som elevene har. Det vil naturligvis være ulike måter å *håndtere* aggresjon på, og det er viktig å påpeke at det ikke finnes én standardoppskrift som fungerer for alle. På bakgrunn at de to fokusområdene forståelse og håndtering, er følgende problemstilling lagt til grunn for masteroppgaven:

*“Hvordan forstår lærere aggresjon, og hvordan kan man håndtere det?”*

Når jeg i problemstillingen skriver aggresjon gjelder det både reaktiv og proaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon handler om å lett la seg provosere, ha lav frustrasjonsterskel og hissig, utagerende atferd. Proaktiv aggresjon er mer skjult og vises ofte i form av mobbetendenser. Atferden kan være utspekulert, kontrollerende og med en hensikt om å oppnå privilegier. Med håndtering mener jeg hvordan lærere arbeider i møte med aggressive elever og hva som kan gjøres. For å få svar på problemstillingen valgte jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervju.

#### **1.4 Oppbygging av masteroppgaven**

I denne masteroppgaven er kapittel 1 innledning med valg av problemstilling, begrepsavklaring og formålet med studien. Kapittel 2 er en teoretisk del med teori jeg mener er relevant for oppgaven som et kunnskapsgrunnlag. i Kapittel 3 vil det bli gjort rede for metodiske og etiske vurderingen underveis i forskningsprosessen. Kapittel 4 er en presentasjon av empirien som er hentet inn gjennom intervju med lærere. I kapittel 5 vil empirien som er presentert bli analysert og drøftet opp mot kunnskapsgrunnlaget for oppgaven. Kapittel 6 er oppsummering og en avslutning av masteroppgaven.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

Aggresjon er et felt det er forsket mye på, men allikevel er det et begrep som kan virke uavklart. Aggresjon og aggressiv atferd har blitt gitt mange ulike meninger av mange ulike forfattere (Olweus, 1972). Det er imidlertid enkelte faktorer som går igjen i beskrivelsene av begrepet aggresjon. Jeg vil nå først gjøre rede for begrepet aggresjon, og deretter gå nærmere inn på noen av definisjonene. Videre vil jeg dele begrepet opp i reaktiv og proaktiv aggresjon og se nærmere på de to ulike typene.

### 2.1 Aggresjonsbegrepet

Det er et skille mellom aggresjon og aggressivitet, og selve forståelsen av aggresjonsbegrepet blir et sentralt kunnskapsgrunnlag for å kunne håndtere det. Aggressivitet kan sies å være et personlighetstrekk som har en tendens til å vise aggresjon (Roland & Idsøe, 2001). Mens aggressivitet er noe alle har, som er konstant og en underliggende faktor for aggresjon, er aggresjon den aggressive handlingen som kommer til syne. Aggressivitet er muligens den viktigste årsaken til at noen plager andre, særlig når dette personlighetstrekket kommer tydelig frem blant plagerne (Roland, 2007). Aggressiv atferd er kjernen i atferdsproblemer, og det kan uttrykkes både fysisk, verbalt eller gjennom andre signaler (Ogden, 2009). Storr (1975) viser til en amerikansk analytiker ved navn Clara Tompson som uttaler at aggresjon ikke nødvendigvis trenger å være ødeleggende. Aggresjonen springer ut av en medfødt tendens for å kunne mestre livet. Det er ikke før den blir hindret i sin utvikling at aggresjonen kan kobles til sinne, raseri og hat. Videre blir det også presisert en forskjell mellom sinne og aggresjon. Bunkholdt (2002) uttaler at aggresjon er den faktiske handlingen, mens sinne er den følelsesmessige reaksjonen.

Aggresjon kan sies å være en reaksjon på bakgrunn av noe som provoserer og utløser den aggressive atferden (Geen, 2001). Geen (2001) trekker frem to vilkår som kan utløse aggresjon. Den første handler om at det utløses av mellommenneskelige konflikter. Det kan være situasjoner der andre gjør vedkommende frustrert eller at de oppfører seg forstyrrende. Samtidig kan det også handle om at det utløses av å bli angrepet, enten det skjer fysisk eller verbalt. På den måten vil da aggressiv atferd kunne komme til syne i form av selvforsvar. Det kan være provoserende å oppleve at selv bilde eller viktige verdier blir truet, og dermed kan det å forsvare seg oppleves som naturlig. Det andre vilkåret som blir trukket frem som en provokasjon for

aggresjon, er betingelser som er miljømessige. Det kan blant annet være for mye støy, stillhet eller at det er for varmt.

## 2.2 Aggresjonsdefinisjoner

Det ser ut til å være ulike grupper som aggresjonsbegrepet kan deles opp i, og de som ofte går igjen kan deles opp i de prosessorienterte intuitive, de topografiske eller sekvensbaserte, de som fokuserer på foranledning eller utløsende stimuli, de konsekvensbaserte og de sammensatte (Bjørkly, 2001). For å starte med de prosessorienterte intuitive så går dette ut på at enkelte mennesker rent utviklingsmessig er mer disponert for å være aggressive enn andre (Bjørkly, 2001). På denne måten blir aggresjon sett på som et medfødt indrepsykologisk fenomen. De topografiske eller sekvensbaserte definisjonene kategoriserer aggresjon ut fra observasjoner av atferden. Det vil si at atferd som oppfattes som lik plasseres i samme kategori, uten nødvendigvis å foreta en tolkning om mulige underliggende fysiologiske mekanismer. Videre har vi utløsermekanismedefinisjonene. Aggresjonen blir her definert ut fra hendelser og mekanismer som kommer like før eller samtidig med aggressiv atferd. Mekanismene som utløser atferden kan deles inn i atferdselement, som kan være fysisk angrep fra en annen person, psykologisk element, som kan være frykt eller sinne, eller et fysiologisk element som kan komme av frigjøring av adrenalin.

En annen hovedgruppe av aggresjonsdefinisjoner finner vi i konsekvensdefinisjonene. Disse definisjonene vektlegger å fokusere på konsekvensene av en gitt atferd for å evaluere om den kan bli karakterisert som aggressiv eller ikke. De vanligste kriteriene for å klassifisere atferden som aggressiv er fysisk skade eller ubehag (Bjørkly, 2001). Til slutt finner vi de sammensatte definisjonene som legger vekt på at aggresjon er sammensatt av blant annet motoriske mønstre, visse foranledninger og sosiale konsekvenser (Bjørkly, 2001).

Bjørkly (2001) understreker at det til tross for å eksistere en rekke ulike definisjoner på aggresjon, er det også en del fellestrekk blant dem. Det omhandler blant annet at et individ har til intensjon om å påføre skade eller ubehag på et annet individ.

Konsekvensene av slik atferd vil kunne hindre elevene i positive og nære relasjoner med jevnaldrende. Elevene kan bli sosialt isolert og utestengt på grunn av de negative

konfliktene. I tillegg vil det kunne forstyrre undervisningen og arbeidsroen i en klasse, noe som virker svært uheldig inn både på den enkelte elev sitt læringsutbytte, men også på klassen i helhet (Ogden, 2008).

Når det kommer til å påføre en skade ved et *uhell* er de fleste enige om at det ikke inngår i aggresjonsbegrepet. Det er derimot mer diskusjon om atferd utført med en *hensikt* bør inngå blant kriteriene for aggresjon (Olweus, 1972). For Geen (2001) er intensjonen om å skade en del av den definisjonen han viser til: "Aggression is the delivery of an aversive stimulus from one person to another, with intent to harm and with an expectation of causing such harm, when the other person is motivated to escape or avoid the stimulus" (Geen, 2001, s. 3). Ut i fra definisjonen kan aggresjon forstås som en handling der en person har en intensjon om å skade en annen, samtidig som den som blir forsøkt skadet prøver å unngå det. Det kan se ut til at det er den utagerende siden av aggresjon, og det som har med fysisk makt å gjøre som mange tenker på når de hører begrepet aggresjon. Videre trekkes det ofte link til bruk av våpen og høye, negative skrik mellom de innblandede i en konflikt.

Også i Berkowitz (1993) sin definisjon finner vi intensjon om å skade: "Aggression is any form of behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically" (Berkowitz, 1993). Som vi kan se ut i fra Berkowitz sin definisjon av aggresjon har han delt den opp i to aspekter. Det første er atferd som har til hensikt å skade noen fysisk. Det andre er atferd som har til hensikt å skade noen psykisk. Begge atferdene som blir trukket frem kan vi koble til reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon.

Både i definisjonen til Geen (2001) og Berkowitz (1993) er intensjonen sentral, men allikevel er det enkelte definisjoner som ser ut til å utelate hensikten med aggresjon. Buss (1961) har gjort et forsøk på å komme opp med en hel atferdsdefinisjon som ekskluderer begreper som hensikt og måloppnåelse. Han definerer aggresjon slik: "Intent is both awkward and unnecessary in the analysis of aggressive behaviour; rather, the crucial issue is the nature of the reinforcing consequences that affect the occurrence and strength of aggressive responses" (Buss, s. 2, 1961). Det eksisterer flere som inkluderer hensikt i sine kriterier av aggresjon. Berkowitz (1993) mener angriperens formål må inngå i en definisjon og stiller spørsmål ved hva hensikten kan

være.” Do the attackers mainly want to harm their victims, or are they trying to do something else?” (Berkowitz, s. 7, 1993).

Det er imidlertid ikke enighet om ett av de store spørsmålene, som omhandler hva som oppnås ved å skade andre. Olweus (1972) trekker frem at en definisjon der hensikten inngår kan gi vanskeligheter fordi det er utfordrende å identifisere hva som er hensikten med aggresjonen. Han påpeker at det kan forekomme hendelser der formålet fremtrer tydelig, men ofte må det vurderes på bakgrunn av kontekst og de forutsetningene man har for å foreta en slik vurdering. Olweus (1972) viser til at det finnes aggressiv atferd som ikke er ute etter noen instrumentell verdi, samtidig som det også finnes aggressiv atferd som er ute etter instrumentell verdi, men som ikke har noen fiendtlig hensikt mot et offer. På bakgrunn av det har han utarbeidet en definisjon der aggresjon med hensikt og instrumentell verdi inngår. Han beskriver det slik:

”An aggressive response is then defined as any act of behavior that involves, might involve and/or to some extent can be considered as aiming at the infliction of injury or discomfort; also manifestations of inner reactions such as feelings or thoughts that can be conceived to have such an aim, are regarded as aggressive responses” (Olweus, s. 12, 1972).

Ut i fra definisjonen til Olweus (1972) kan en aggressiv respons innebære å påføre skade eller ubehag. Også følelser eller tanker som har en målsetting om å påføre skade eller ubehag blir regnet som aggressive reaksjoner.

Ut i fra definisjonene ser man at det ikke er én gjeldende definisjon, selv om det er flere likhetstrekk mellom de. Vi kan forstå det slik at om en handling kommer til å påføre skade på et individ vil det ikke bli definert som aggresjon dersom det skjer ved et uhell. Dersom handlingen er utført med en intensjon om å skade, vil det bli definert som aggresjon, selv om intensjonen ikke oppnås.

Flere av teoretikerne deler også begrepet aggresjon opp i to ulike deler. Berkowitz (1993) trekker frem både den psykiske og den fysiske delen. Ut i fra Geen (2001) sin definisjon kan det se ut til at fokuset er på den utagerende og den fysiske delen av det, mens Olweus (1972) legger vekt på det som kan deles opp i reaktiv og proaktiv aggresjon. Det er den reaktive og den proaktive aggresjonen jeg vil fokusere på i

oppgaven, og en nærmere redegjørelse for begrepene kommer senere i dette kapittelet (se kap.2.4). I de ulike diskusjonene ser det imidlertid ut til at den siden av begrepet som handler om at offeret forsøker å unngå å bli skadet, ofte ikke blir vektlagt like stor betydning. Det kan muligens ha en sammenheng med at det er en naturlig reaksjon å flykte unna, og at det sjelden forekommer situasjoner der offeret ikke gjør et forsøk på å unngå å bli skadet (Geen, 2001).

### 2.3 Frustrasjon og aggresjon

I likhet med begrepet aggresjon, er det også mange ulike meninger når det kommer til frustrasjon. Berkowitz (1993) viser til at noen definerer det som en ekstern barriere som handler om at frustrasjon dukker opp når man blir hindret i å nå et mål. Andre igjen ser på det som en intern følelsesmessige reaksjon. I likhet med Berkowitz (1993) fokuserer også Dodge (1991) på forholdet mellom frustrasjon og aggresjon, og hevder at aggresjon kan bli utløst av de forventninger om de fordeler som aggresjonen vil føre med seg. Dollard og hans medarbeider mente at aggressiv atferd alltid kunne ledes tilbake til frustrasjon: “Aggression is always a consequence of frustration” (Dollard, Miller, Doob, Howrer & Sears, s.1, 2001). Det vil si at forekomsten av aggresjon forutsetter at det er frustrasjon, samtidig som at eksisterende frustrasjon alltid fører til aggresjon. Imidlertid følte Miller at hypotesen var for generaliserende og kom opp med: “Frustration produces instigations to a number of different types of respons, one of which is an instigation to aggression” (Miller, 1941, s.338). Den viser til at frustrasjon produserer en oppfordring til en rekke typer respons, og at én av de kan være aggresjon. Berkowitz (1993) påpeker skillet mellom instrumentell og emosjonell aggresjon, og at det ikke nødvendigvis er slik at *all* aggressiv atferd har sitt opphav i frustrasjon. På veien mot et mål som man blir forhindret i å nå, kan det oppstå frustrasjon som fører til emosjonell aggresjon. Samtidig kan en instrumentell handling være lært ved å se på fordelene man kan oppnå ved å benytte seg av den.

### 2.4 Reaktiv og proaktiv aggresjon

I min masteroppgave har jeg valgt å skille aggresjonsbegrepet i reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. En av de første til å trekke frem dette skillet var Dodge (1991): “In children, reactive aggression is displayed as anger or temper tantrums, with an appearance of being out of control. Proactive aggression occurs usually in the form of object acquisition, bullying, or dominance of a peer” (Dodge, 1991, s. 205). Ut i fra

hva Dodge (1991) skriver om skillet mellom reaktiv og proaktiv aggresjon vises aggresjonen blant de reaktive som sinne eller raserianfall som kan synes å være ute av kontroll. Særlig barn som er reaktivt aggressive vil være sårbare for å bli mobbet og avvist. Dersom et barn stadig opplever avvising vil det gå hardt utover behovet for vennskap og nærhet, noe som vil kunne føre til ytterligere frustrasjon. Det er også en atferd som er svært synlig som gjør at håndteringen skjer umiddelbart (Roland, 2011). Reaktiv aggresjon blir hevdet blant flere at utløses av frustrasjon (Berkowitz, 1993, Dollard, Doob, Miller, Mowrer and Sears, 1993, Dodge, 1991). Reaktiv aggresjon kan forklares som en respons på en provokasjon der en reell opplevd ytre provokasjon eller nedverdiggelse kan utløse en fiendtlig handling (Bjørkly, 2001). Handlingen kjennetegnes ofte av impulsiv og sterk negativ affekt. Selve reaksjonen avhenger av tokningen som blir foretatt av handlingen. Reaktivt aggressive barn feiltolker ofte handlinger, og oppfatter det som ondsinnet og negativt (Roland, 2007).

Blant den proaktive formen for aggresjon vises det mer som mobbing eller ved å dominere og kontrollere over andre. I motsetning til reaktivt aggressive som nevnt blir plaget av andre, vil et barn som er proaktivt aggressiv ofte plage andre. Selv om det er vanlig å skille aggresjon i reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon kan det forekomme reaktiv aggresjon som kan være styrt av et proaktivt mål. Samtidig som proaktiv aggresjon kan ha sin bakgrunn i en tidligere episode (Dodge, 1991). Et fellestrekk for både reaktiv og proaktiv aggresjon kan være at begge typer atferd kan bli sosialt avvist og at både en som er reaktiv og proaktiv aggressiv kan utøve aggressiv atferd mot jevnaldrende (Dodge, 1991).

Mens reaktiv aggresjon er svært synlig, er proaktiv aggresjon mer usynlig og komplisert å oppdage (Dodge, 1991). Proaktive aggresjonen kan knyttes til aggresjon som ikke har sitt utspring i noen tydelig provokasjon, slik den reaktive aggresjonen har. Den proaktive formen for aggresjon er gjerne atferd vi ser i forbindelse med mobbing. Den blir heller ikke fremkalt av hverken sinne, fiendtlighet eller som selvforsvar. Motivene for denne formen for aggresjon kommer ofte av ytre faktorer, som for eksempel å oppleve status, kjenne på makt, dominere og herske over andre. Det kan ofte komme til syne innenfor ulike gjenger der status og godkjenning innad i



gjengen kommer av blant annet proaktiv atferd mot andre (Geen, 2001). Proaktiv aggresjon kan bli beskrevet som målrettet, og som en aversiv handling for å påvirke andre. Handlingen kan utøves med sikte på å tilegne seg ressurser som gjenstander, goder eller privilegier. Det kan også være rettet mer mot det sosiale, der målet er å opprettholde en sosial posisjon eller skaffe seg et territorium eller å dominere en annen person (Bjørkly, 2001). Roland (2011) viser til at handlinger som utestengning, ryktespredning og maktdominans kan karakteriseres som proaktiv aggresjon.

## **2.5 Mulige faktorer som kan utløse aggresjon**

Hva som kan være årsaker til aggresjon er et sammensatt tema og det kan være mange ulike grunner som er vanskelig å forklare. Det er svært komplekst, og man må ta hensyn til både de kognitive, emosjonelle og de atferdsmessige faktorene for å kunne håndtere aggressiv atferd hos elever. I dette kapittelet blir noen faktorer som kan bidra til å utløse aggresjon løftet frem.

### **2.5.1 Hjemmeforhold**

Innenfor den generelle oppvekstsituasjonen til et individ kan vi finne ulike risikofaktorer som kan ha innvirkning på aggressiv atferd. Disse risikofaktorene vil ikke nødvendigvis utgjøre en fare hver for seg, men til sammen kan de utgjøre en risiko for aggressiv atferd. De ulike faktorene som Askland & Sataøen (2013) trekker frem som mulige påvirkninger er mangel på grunnleggende tilfredsstillende behov, eksponering for aggresjon i heimen, en oppvekst preget av stress og ubehag, mye flytting og tap av venner og relasjoner som blir avbrutt kan være noen av faktorene som kan slå negativt ut. Dodge (1991) knytter traumatiske opplevelser som vold, mangel på varme relasjoner over tid og tilknytningsvansker til utvikling av reaktiv aggresjon.

I likhet med all atferd kan også aggresjon ses på som lært (Moynahan, Strømgren & Gundersen, 2005). Dersom man tenker seg at aggresjon er tillært vil det være naturlig at spørsmålet om hvor det er lært hen dukker opp. Ifølge forskning gjort av blant annet Oregon Social Learning Senter (Patterson, Reid, Jones og Conger, 1975 i Moynahan, Strømgren & Gundersen, 2005) kan det bli fastlåste og uheldige mønstre innad i en familie som kan lære bort aggressive atferd. Dersom et barn oppfatter aggressiv atferd som lønnsom atferd for å få viljen sin, så har det en tendens til å

gjenta seg (Askland & Sataøen, 2013, Moynahan, Strømgren & Gundersen, 2005). Om familien tar i bruk en aggressiv tilnærming til å løse konflikter vil det kunne ha innvirkning på hvilken strategi barnet velger å ta i bruk. De tidlige erfaringene som gjøres innad i familien er relevante for hvordan barn velger å løse situasjoner og konflikter. Observasjon av foreldre i konflikter kan være en mulig faktor til at aggressiv atferd oppstår (Berkowitz, 1993, Cummings, Zahn-Waxler & Iannotti, 1985).

### **2.5.2 Språkvansker og aggresjon**

Flere teoretikere har koblet en link mellom vansker å uttrykke seg og aggresjon (Greene, 2011, Løge, 2011, Eek, 2009, Love & Thompson, 1988). Greene (2011) er en av de som ser på sammenhengen mellom forsinket språkutvikling og vansker med å håndtere ulike sosiale situasjoner. Et barn med mangelfull språkforståelse i betydningen språklig kategorisering, evne til å lagre tidligere og nye erfaringer og evne til å tenke gjennom for å uttrykke seg språklig, kan ha innvirkning på barnets evne til å håndtere frustrasjon:” Barn som ikke klarer å oppfatte mer enn bare litt av det som blir kommunisert, blir ofte forvirrede og frustrerte (Greene, s. 49, 2005). All kommunikasjon og tenkning som vi foretar oss er basert på språket vårt. Om vi har vansker med det, kan det også føre til vansker med å få uttrykt bekymringer vi har, behov eller tanker med ord, og må derfor ty til andre måter for å få uttrykt noe.

Det er et avgjørende tidspunkt for utviklingen når barn tar i bruk de språklige verktøy for å uttrykke hva som plager dem eller hva de tenker på: “Voksne tenker ofte ikke på å vurdere språkferdigheter når de forsøker å finne ut hvorfor et utfordrende barn er utfordrende” (Greene, 2011, s.31). Et økende fokus på å kartlegge både språkferdighetene og de atferdsmessige utfordringene er noe Løge (2011) trekker frem. Hun utdyper at barn som er meldt til psykiatriske klinikker for atferdsvansker også får gjennomført kartlegging av språkmestring, og funnene viser at mange av barna også hadde skjulte språkvansker. Greene (2011) hevder at språkvansker og arbeid med å forbedre det språklige ofte blir oversett. Dermed blir det av særlig betydningen å kartlegge både de atferdsmessige aspektene, samt de språkmessige ferdighetene (Love & Thompson, 1988).

### 2.5.3 Å endre mentalt tankesett

Greene (2011) peker på at barn som opplever at forventningene som stilles er høyere enn egne ferdigheter kan reagere med utfordrende atferd. Han forklarer at det kan handle om mangelfull kapasitet til å kunne respondere på en akseptabel måte. Om et barn har vansker med å skifte kognitivt tankesett kan det oppstå situasjoner for barnet som det ikke alltid vet hvordan det skal takle. Det kan for eksempel handle om situasjoner der man kan reflektere over flere ideer og tanker samtidig. Situasjoner der man må håndtere forandringer, og skifte fra en tanke til en annen. Av og til finnes det et spekter av løsninger på et problem, noe som kan være vanskelig for enkelte barn. Det kan også oppleves som vanskelig å vurdere konsekvensene eller utfallet av en handling. For barn som ikke klarer å sortere tankene og være i stand til å finne ut hva som gjør dem frustrert, kan det resultere i at frustrasjonene øker. Ferdigheter som å ta fatt på et problem, planlegge, vurdere og tenke gjennom mulige løsninger går inn under kategorien utviklingsmessige ferdigheter. Om noe av utfordringene til enkelte barn ligger i disse tankeferdighetene vil ikke nødvendigvis konsekvenser hjelpe. Konsekvenser bidrar til å gi barna retningslinjer for hva som er akseptabelt og ikke, men av og til kan det være elevene kjenner til disse konsekvensene, men de trenger hjelp til hvordan de kan gjøre noe mer akseptabelt (Greene, 2011). Det handler om å styrke barnets fleksibilitet i samspill, kommunikasjon med andre, håndtere konflikter, samt å tolerere frustrasjon (Greene, 2005). I kommunikasjon med andre kan det se ut til at barn og unge med aggresjonsutfordringer har en tendens til å tolke signaler fra andre negativt og fiendtlig. For å hjelpe elevene gjelder det å legge frem tolkningsalternativer i kommunikasjonsprosesser med andre (Roland, 2011).

### 2.5.4 Diagnoser

Greene (2011) hevder at voksne i for stor grad er opptatt av at diagnoser kan bidra til å gi klarere retningslinjer for hvordan man skal håndtere det videre: "I virkeligheten er ikke diagnoser spesielt nyttige for å forstå barn med atferdsutfordringer eller for å hjelpe voksne til å få vite hva de skal gjøre". (Greene, 2011, s. 28). Dersom et barn har en utfordring burde det være nok til å sette i gang tiltak, da man i grunn ikke behøver en diagnose for å få hjelp. For eksempel er det flere av de som får diagnosen ADHD som kan være impulsive og ustrukturerte. Det vil ikke nødvendigvis gi oss mye informasjon om vi vet at et barn har kriteriene for diagnosen, men derimot vil

informasjon om at barnet er impulsiv og ustrukturert gi oss betydelig mer informasjon som vi kan arbeide ut i fra.

## 2.6 Håndtering av aggresjon

Det er viktig å poengtere at det ikke finnes én standardoppskrift for hvordan man skal håndtere aggresjon, men at det er relevant å fokusere på temaet for å øke kompetansen til pedagoger i skolen. Nordahl et al., (2005) understreker at det er et klart behov for å utvikle den faglige praksis når det kommer til håndtering av atferdsproblemer blant barn og unge. Et overordnet tiltak for pedagoger å håndtere ut i fra er det autoritative perspektivet (Roland, 2011). Det vil være vesentlig både for proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon.

I og med at alle barn har ulike behov som skal ivaretas vil det være naturlig å ikke behandle alle helt likt. Enkelte elever som lærerne oppfatter som vanskelige kan tidlig i utdanningsløpet gjøre seg bemerket og utfordre skolens normer og regler. Dersom elevene opplever at de stadig får tilsnakk, blir irettesatt, mislykkes i det faglige og strever med å oppnå gode relasjoner til jevnaldrende og lærer, kan omfanget av den aggressive atferden fortsette å øke. Det er visse krav og forventninger som man må tilpasse seg, både ovenfor lærer, men også de jevnaldrende. For enkelte elever kan disse kravene og forventningene oppleves som vanskelig, og de trenger hjelp til å takle utfordrende situasjoner (Ogden, 2009). For å bidra med hjelp til å takle utfordrende situasjoner trengs det lærere som setter i gang tiltak som inkluderer både mestringsfølelse, grundig tilsyn, og bruk av både positive og negative konsekvenser på en bevisst måte (Walker et al., 2004 i Ogden, 2009). Bandura (1997) trekker frem både forventninger og verdien av å nå et mål. Hvilke forventninger eleven har om å mestre noe er avgjørende for motivasjonen. Den sosial-kognitive teori om forventning og mestring er sentral for å inkludere mestringsfølelsen. Forventninger om mestring kan vi kalle "self-efficacy", og Bandura beskriver begrepet "self-efficacy" slik: "...perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances" (Bandura, 1997:37). På bakgrunn av de erfaringene vi gjør oss danner vi en forventning om hvordan vi kommer til å mestre ulike oppgaver eller utfordringer. Dersom vi har lite erfaring med å mestre, vil de forventningene vi har

om å mestre være lave, og motivasjonen ofte likeså. Dermed gjelder det å tilrettelegge for at elevene får kjenne på en mestringserfaring, og ivareta motivasjonen til elevene.

### 2.6.1 Håndtering på flere nivå

Vi kan ikke kun se på eleven som et isolert individ, men vi må forsøke å forstå hele konteksten som eleven er en del av. Individet er til enhver tid deltaker i et komplekst system der flere faktorer har gjensidig påvirkning på hverandre (Pianta, 2006). For at tiltakene best mulig skal kunne fungere må de foregå både på individnivå, men også et systemnivå. På systemnivå handler det om å få en eksplisitt forståelse av faktorer som utløser, påvirker og opprettholder aggresjon (Nordahl et al, 2005). Det blir avgjørende å kunne analysere hele systemet der atferden kommer til syne for å sette inn riktig tiltak. Den voksne må ha kunnskap om de forhold som gjør barn sårbare, hvordan det kan utvikle seg i ulike sosiale samhandlinger, forebyggende tiltak, og håndtering av situasjoner som oppstår (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011).

Ogden (2009) peker på at det sjelden oppstår alvorlige situasjoner uten at det har kommet signaler på forhånd om hva som kan skje. Dersom det oppstår slike situasjoner er det viktig å bruke de til å analysere og reflektere omkring hvilke signaler som eventuelt ble oversett. For å kunne tolke signaler på forhånd er det relevant med en god forståelse av hvordan omgivelser og interaksjoner påvirker og blir påvirket av det enkelte individ.

For å kunne bidra til positiv elevatferd vil det være av betydning at lærerne på skolen har en felles forståelse og enighet om hvordan man ønsker at den sosiale strukturen på skolen skal være. I den sosiale strukturen inngår skolens reglement, forventninger og konsekvenser. Det er viktig at det er samkjør slik at det blir praktisert på en helhetlig måte så elevene vet hva de kan forvente. I praksis kan det både handle om hvordan lærere på trinnet samarbeidet og praktiseres klasseledelse, men også hvordan hele skolens personale samarbeider om en felles forståelse og praktisering av regler, konsekvenser og forventninger til elevene sine (Ogden, 2009).

“Bak hver eneste utfordrende atferd ligger et uløst problem eller en mangelfull ferdighet (eller begge)” (Greene, s. 37, 2011). Dersom man ikke oppnår en forståelse for hva det er barnet strever med vil de voksne rundt barnet kunne ha ulike forklaringer på hvilke utfordringer som gjelder. Om forklaringene i stor grad spriker

vil det gjøre det vanskelig å skape en sammenhengende plan for hvordan man felles kan håndtere det ut i fra en samlet forståelse. Som Roland (2011) hevder vil systemnivå også handle om å ha en kollektiv forståelse av hva det vil si å bygge relasjoner og ha god struktur.

### 2.6.1 Klasseledelse

Marzano (2003) trekker frem tre aspekt ved klasseledelse han hevder er effektive. Det er regler og prosedyrer, disiplinære intervensjoner og lærer – elev-relasjonen. Det siste aspektet blir sett på som selve grunnmuren for de to andre. Dersom det er en god lærer-elev relasjon vil elevene i større grad kunne akseptere de to andre aspektene. Nordahl (2010) påpeker sammenhengen mellom lærere som utøver god klasseledelse og mindre omfang av atferds-og disiplinproblemer. Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) ser på betydningen av at lærere fremtrer som tydelig og forutsigbare for elevene. For læreren kan det være enklere å lede klassen om det er godt etablerte relasjoner, og for elevene er det absolutt en fordel at de har en lærer som er forutsigbar og som kan stoles på.

Når det er snakk om ledelse eller oppdragelse av barn er varme og kontroll to sentrale dimensjoner. Med bakgrunn i hva Nordahl et al., (2005) utdyper kan varme forstås som godt etablerte relasjoner, mens kontroll forstås som struktur, tydelig voksen med klare forventninger. Med utgangspunkt i Nordahl et al., (2005) vil fire oppdragerstiler bli beskrevet fortløpende der grad av varme og kontroll er ulik; autoritativ, ettergivende, autoritær og forsømmende.

Når det gjelder en *autoritativ* voksen kjennetegnes dette ved en høy grad av kontroll, samtidig som evne til å etablere nære og støttende relasjoner. Det vektlegges at denne lederstilen har store muligheter til å ha innflytelse på barns atferd og læring.

En *ettergivende* voksen har evne til å etablere nære relasjoner. Her vil det derimot være liten grad av kontroll og få muligheter til å endre barnets atferd:” En voksen med en ettergivende oppdragerstil vil ofte oppleve aggresjon fra barn når det gjøres forsøk på å håndheve regler. Om barn da nok en gang opplever at den voksne gir etter, vil det bidra til at kontrollen gradvis blir mindre”

En *autoritær* voksen vil kunne ta i bruk makt og utnytte sin posisjon for å opparbeide seg kontroll. Det kan ofte føre til lite varme og interesse ovenfor barna, som gjør at de opplever den voksne som vanskelig å etablere nære relasjoner til. En slik lederstil vil kunne bidra til økning av aggresjon i klasserommet.

En *forsømmende* lederstil har verken god kontroll eller nære og varme relasjoner. Dette vil kunne bidra til en svært uheldig utvikling (Nordahl, et al., 2005).

#### **2.6.1.1 Den autoritativ voksenrollen**

Som vi har sett i forrige avsnitt er det den autoritative voksenrollen som i størst grad har mulighet til en positiv innflytelse på atferd og læring (Nordahl et al, 2005, Roland, 2007, Roland, 2011). En lærer som på den ene siden er en tydelig voksen, har klar struktur, regler og håndhevelse av dem, og på den andre siden er i stand til å vise omsorg og etablere relasjoner har i størst grad mulighet til å ha innflytelse på elevenes atferd (Nordahl et al.,2005). Det er disse to dimensjonene; relasjoner og struktur som nå vil bli nærmere presentert.

Lærere som møter elever de opplever som vanskelige kan reagere med irritasjon og bekymring. Elevene kan komme til å sette lærerens undervisningsferdigheter på prøve og tross grundig forberedelse av timer, kan det måtte endres på underveis. Lærere kan slik sett oppleve disse elevene som vanskelige, og som gjør det krevende å undervise. Betegnelser som ”bråkete”, ”forstyrrende”, ”saboterende”, og ”tiltrekker seg mye negativ oppmerksomhet” er noen som kan bli brukt (Ogden, 2009). Dersom lærere opplever at de har utfordrende klasser, kan en måte å forebygge uro og bråk være å forberede seg godt til timene. Det vil kunne innebære å ha en tydelig og strukturert plan for dagen, samtidig som en er forberedt på at det ikke alltid vil gå som planlagt. At undervisningen er strukturert kan ses på som et forebyggende tiltak for å redusere atferd i klasserommet som oppfattes som utfordrende (Ogden, 2009).

#### **2.6.1.2 Relasjoner og struktur**

For å håndtere aggresjon poengteres det at man for det første må jobbe med relasjoner og for det andre må det også jobbes med struktur (Roland, 2010, Roland, 2011). Også Ogden (2009) fremhever at god ledelse handler om en balansegang mellom å sette grenser, stille krav, og mellom å strukturere og gi frihet. Som en forutsetning for at

kommunikasjonen og undervisningen mellom lærer og elever skal fungere trekker han frem gode relasjoner. I dette ligger det at elever stort sett verdsetter lærere som viser at de bryr seg om dem. For elevene kan det være enklere å forholde seg til og høre på lærere som de har gode relasjoner til og som de respekterer eller stoler på, enn hva det vil være til lærere som de ikke har god relasjon til. For å kunne forebygge og stoppe atferd som anses som ikke akseptabel i et klasserom må en som lærer ha høy bevissthet om klassen sin og et repertoar av fremgangsmåter for å takle ulike situasjoner og fatte raske beslutninger. Det handler om undervisnings- og læringsledelse, der det gjelder å finne en balanse mellom å opptre dominerende og samarbeidsorientert. Ogden (2009) beskriver det som selvhevdende klasseledere. Det kan komme til uttrykk både gjennom måten undervisningen blir ledet på, men også måten man behandler elever på.

I et strukturert klassemiljø legges det vekt på at elevene må få tydelig beskjed om forventninger som stilles til de. Elevene må få vite hvor de kan henvende seg hvis de ikke forstår arbeidsoppgavene, hvor lenge de skal arbeide med de, hvor de skal sitte og hva de skal gjøre når de er ferdige. Det er også viktig at lærerne er oppmerksomme på å gi elevene tilstrekkelig med hjelp, for å unngå at det gjøres misforståelser og feil på oppgavene. Det handler om å være i forkant av faktorer som kan bidra til at elever blir frustrerte, som for eksempel om en elev må gjøre oppgaven på ny (Ogden, 2009). For det første burde lærestoffet være tilpasset elevenes forutsetninger, slik at man unngår følelsen av å bli opprørt over å ikke forstå eller mestrer oppgaven. Det handler om å gjøre lærestoffet relevant og formidle på en måte som motiverer. Elevenes interesse er et flott utgangspunkt for å fange oppmerksomheten og gjøre lærestoffet interessant (Ogden, 2009).

Dersom det oppstår en konflikt mellom lærer og elev kan det på den ene siden ende med at det er læreren som gir seg. Budskapet som kan formidles til eleven her er at det er eleven som har kontrollen. Sjansen for at slike episoder vil gjenta seg øker dersom læreren gir slipp på kontrollen. På den andre siden kan utfallet også være at eleven trekker seg, men det er ikke nødvendigvis slik at det er gunstig for læreren. Dersom eleven opplever å ha blitt ydmyket foran klassen, kan det føre til en enda mer fiendtlig holdning til læreren og utfordrende situasjoner kan fortsette å oppstå (Ogden, 2009). Også Greene (2005) legger vekt på at dersom man anstrenger seg for hardt når



det gjelder å vise hvem som er sjefen, kan det i verste fall ende med at barnet gjør akkurat det motsatte av hva man i utgangspunktet ønsker.” There are far too many things which children must not do or must not touch” (Storr, 1975, s.65). Storr (1975) forklarer at aggresjon kan oppfattes som en utfordring, fordi den naturlige trangen til å utforske, forstå og mestre miljøet blir begrenset av regler på en slik måte at det forårsaker frustrasjon. Også Ogden (2009) uttaler at det ikke vil nytte å legge press på elever: “Blant de mindre vellykkede tiltakene inngår forsøk på å snakke dem til rette og legge press på at de skal oppføre seg. Stadig overtrappende negative reaksjoner og sanksjoner synes heller ikke å ha noen særlig effekt” (Ogden, 2009, s.191).

” Gode relasjoner mellom elevene, og mellom lærere og klasser er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere” (Ogden, 2009, s.137). Enkelte elever kan ha gjort seg opp en del negative erfaringer med lærere, og trenger lærere som de vet de kan stole på, som er forutsigbare og som viser at de vil dem vel (Ogden, 2009). Selve bærebjelken i det å skulle lede og styre klasseromsaktivitetene er relasjoner mellom lærer og elev (Marzano, 2003). Også Hattie (2013) sier at i det å bygge gode relasjoner ligger mye av løsningen, men det er samtidig noe av det vanskeligste å oppnå. En av årsakene til at mye av løsningen kan ligge i å ha utviklet gode relasjoner kan knyttes til det Ogden (2009) trekker frem om tendensen til at atferd som blir viet mye oppmerksomhet gjentar seg, både positiv og negativ atferd. Av og til kan det bli gitt en del oppmerksomhet til elever som bryter regler og rutiner, for å irettesette de. En konsekvens av å ikke gi oppmerksomhet når elevene oppfører seg som forventet, vil kunne være at den negative atferden oppstår igjen. Alle elever ønsker stort sett oppmerksomhet av lærere, og negativ oppmerksomhet vil kunne oppleves som bedre en manglende.

Svikt på gode relasjoner vil kunne føre til mangel på tillit, trygghet og opplevelse av å bli sett. Dermed kan ros og vennlig oppmerksomhet fra lærernes side ses på som et viktig middel for å påvirke elevenes oppførsel ved å fokusere på den ønskede atferden (Olweus, 2013). Det blir vesentlig å ikke bare rose generelt, men at det er konkret og tydelig hva det er som er bra, slik at det kan bli enklere å ta det til seg (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). For å utvikle gode relasjoner trekker (Ogden 2009) frem at man må vise interesse for hvem elevene er, hva de interesserer seg for. For å komme

nærmere inn på elevene vil det være vesentlig å bevege seg utenfor det faglige, og finne ut hva elevene liker å holde på med på fritiden og hva de liker å gjøre i friminuttet. Pianta (2006) vektlegger det å se elevene for den de er, gi de oppmerksomhet og vise at man bryr seg når man skal bygge gode relasjoner. Et tips som Ogden (2012) kommer med er å finne frem til noe elevene virkelig behersker og som de er veldig interessert i. Ved å ta utgangspunkt i det kan man la elevene få fortelle om det til resten av klassen, og på den måten oppmuntre og trekke frem det positive. Det vil være svært positivt å fokusere på de sterke sidene til elevene og gi gode tilbakemeldinger slik at klassen også får høre det.

For å kunne korrigere eller irettesette atferd vil det dermed være helt essensielt å ha gode relasjoner. Dette kan knyttes til de Overland (2007) ser på som fundamentale betingelser for å oppnå gode relasjoner, nemlig tillit og respekt. Dersom det mangler tillit og respekt vil det kunne være vanskelig å nå inn til elevene. Tillit og respekt blir trukket frem som en forutsetning for i det hele tatt å være en god klasseleder som elevene lytter til (Overland, 2007). Et viktig aspekt ved tillit er at det får man på bakgrunn av hvordan man oppfører seg mot hverandre. Med andre ord er ikke det noe man kan kreve, men man må gjøre seg fortjent til det (Nordahl et al., 2005).

Det understrekes at læreren fremtrer som rettferdig. Det vil kunne være uheldig om elevene opplever at læreren stempler dem som ”bråkmakere”, og dersom de opplever seg urettferdig behandlet kan det føre til enda mer motstand i form av problematferd (Overland, 2007). I stedet for å betegne eleven som lat eller som en bråkmaker, bør atferden beskrives som uønsket. På denne måten kan det skapes et skille mellom hva eleven gjør, og hvem eleven er. Eleven må forstå at vi respekterer og anerkjenner eleven som person, men at atferden som kommer til syne ikke er akseptabel. Det blir viktig å kunne se forbi atferden og se hele barnet som er bak.

Bandura (1969) peker på at vi har en tendens til å merke atferd som vi ikke synes passer inn i en sosialt godkjent rolle med aggresjon. Hvilke holdninger lærerne har kan være en risikofaktor (Ogden, 2009). Det blir lagt vekt på at enkelte elever kan være så vanskelige å håndtere, at det går ut over lærernes selvfølelse og mestringsfølelse. Noen kan oppleve å føle seg både ydmyket og krenket i forsøk på å håndtere aggresjon, og etter hvert som de ikke opplever å mestre det kan de utvikle

negative holdninger. Marzano (2003) trekker frem en strategi som handler om å skaffe seg kontroll over egne negative følelser og flytte fokuset fra å være irritert til å forsøke å forstå atferden og barnet. Samtidig vil eleven kunne unnslippe spesifikke roller som for eksempel bråkmaker i klassen, som også kan bidra til at eleven føler for å leve opp til de forventninger som rollen fører med seg (Nordahl, 2002).

Greene (2005) legger vekt på hvordan tolkningen av barnets atferd kan være avgjørende for hvordan man håndterer det. Han skiller mellom å se på atferden som et utviklingsproblem med utgangspunkt i hjernens funksjoner, eller å se på atferden som nøye planlagt, målbevisst og viljemessig. ”Din tolkning kommer med andre ord til å bestemme den måten du griper inn på” (Greene, 2005, s. 26). Dersom man tenker at atferden er nøye planlagt kan tiltak som å oppmuntre til medgjørighet, sette grenser og vise hvem som er sjefen være av tiltak som settes i gang. Selv om det er vanlig å tenke slik, er det ikke alltid slike tiltak fungerer. Greene (2005) oppfordrer til å tenke at atferden kan skje ufrivillig og uplanlagt, og at det skjer på grunnlag av manglende evner til å være fleksible og lav frustrasjonstoleranse. Ved å se på mulige faktorer som kan utløse aggresjon og forklare hvorfor barnet reagerer som det gjør, kan det hjelpe oss til en bedre forståelse av hva barnet har behov for og hvordan vi best kan hjelpe barnet (Greene, 2005). Samtidig er lærere og andre som er nære barnet nødt til å se situasjonene ut i fra et barns perspektiv. I det ligger det at vi må sette oss inn i barnets ståsted se situasjonen sett med deres øyne (Juul, 2014). ”Barn gjør så godt de kan. Når de ikke kan bedre, må vi finne ut hvorfor, slik at vi kan hjelpe dem” (Greene, 2005, s.274). Det handler om å lære å forstå barnet, lære å forstå hvilke evner barnet har, hvilke forutsetninger, hva som er barnets svakheter og særlig hvordan barnet kommuniserer når det blir frustrert.

### **2.6.2 Fjerne eleven fra den negative situasjonen**

For å unngå utbrudd kan læreren gi eleven litt tid for seg selv dersom det ikke er forstyrrende for de andre. En årsak til det er at eleven kan kjenne på et ansvar over å kontrollere atferden, samtidig som man kan unngå uheldige konfrontasjoner i klasserommet.

Skolene bør ha også ha utarbeidet forsiktighetsregler og retningslinjer for hvordan man skal håndtere atferd som er ukontrollert. I slike situasjoner kan det være fare for

både eleven selv og de rundt (Ogden, 2009). Gjennom opplæringsloven legges det vekt på at fysisk makt ovenfor elever ikke hører hjemme i skolen, men dersom det er situasjoner som blir så intense at noe farlig kan skje, er det voksne nødt til å gripe inn (Roland, 2011). Ogden (2009) trekker frem at man burde få praktisk opplæring i hvordan man skal håndtere en slik ukontrollert utagering for å kunne beskytte alle parter. Tiltak som å fjerne eller skjerme eleven fra situasjonen vil kunne virke inn på sikkerheten der og da, men det er mer et kortsiktig tiltak enn et varig et. Dersom hendelsene er alvorlige bør de rapporteres i skriftlig form for å brukes til analysering senere (Ogden, 2009). ”It is important to realize that the aggressive response is not a reflex action which dies down immediately the precipitating threat disappears” (Storr, s. 30, 1975). Ut i fra dette kan vi se at det vil være behov for tiltak også etter at det som virket frustrerende har avtatt.

## 3.0 Metodekapittel

### 3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

En metode er et redskap for å få svar på en problemstilling (Larsen, 2007). Valg av metode blir foretatt på bakgrunn av en vurdering av hvilken metode som best kan belyse den aktuelle problemstillingen. Som Denscombe (2013) påpeker vil det alltid være visse gevinster og samtidig noe man går glipp av ved valg av metode. Målet med kvalitativ tilnærming er å skaffe seg dybdekunnskap og tilegne seg en helhetlig forståelse av få enheter. Kvantitativ metode derimot handler om å skaffe seg kunnskap om omfang og utbredelse, frekvenser og fordelinger. I tillegg handler det om å se statiske sammenhenger blant mange enheter.” De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle” (Dalland, 2012, s.112). Slik sett handler det om *dybde* og *innsikt* på en side og *bredde* og *oversikt* på den andre siden (Thornquist, 2003).

Innenfor kvalitativ metode står innsamling, analyse og tolkning av individets egen opplevelse av seg selv og livsverdenen sentralt. Det kan vi se i lys av de fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingene, som har bidratt med inspirasjon for utviklingen av kvalitative metoder. Det var filosofen Edmund Husserl som utviklet tankeretningen til fenomenologien. Innenfor fenomenologien er det et overordnet fokus rettet mot menneskers forståelse, erfaringer og oppfatninger av et fenomen. Fenomenologien tar utgangspunkt i informantenes oppfattelse av livsverdenen for å forstå virkeligheten. Hermeneutikken kan beskrives som en fortolkningslære, der tolkning av data i tekstform er sentralt. Det kan dreie seg om utskrifter av intervju- og observasjonsnotater, eller historiske dokumenter (Befring, 2015). På bakgrunn av de to retningene blir kvalitativ metode sentral for å få forståelse av menneskers livsverden og tolkning av intervjudata.

Problemstillingen for masteroppgaven fokuserer på hvordan lærere forstår og håndterer aggresjon, som kan knyttes til den enkelte lærers tanker og erfaring omkring et emne. Både forståelsen av et individs opplevelse og tolkning av det empiriske materialet samsvarer med det sentrale fra fenomenologien og hermeneutikken. Ut i fra problemstilling og tema ble det dermed klart at en kvalitativ metode i form av intervju var den metodiske tilnærmingen som ble det endelige valget for denne masteroppgaven.

### 3.2 Utvalg

Et utvalg kan defineres som de personene en forsker ønsker å hente ut informasjon av (Thagaard, 2003). Innenfor de kvalitative studiene er det vanlig å velge et strategisk utvalg. Det innebærer at man ut i fra spesifikke egenskaper eller kvalifikasjoner som er av betydning for problemstillingen og informasjonen som skal hentes inn, velger de informantene som passer. Når det kommer til utvalgets størrelse understreker Thagaard (2003) at det er viktig at det ikke er større enn at analyser kan bli gjennomført. Det er viktig å være klar over at analyser både er svært tidkrevende og ressurskrevende, og at det derfor er viktig at utvalgets størrelse er overkommelig. Det er også i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem om at det ikke er om å gjøre med flest intervju, men at det kan være en fordel med færre intervjupersoner for å gå skikkelig i dybden.

Da jeg skulle velge antall informanter til forskningsprosjektet tok jeg et bevisst valg om å ha så mange at jeg kunne klare å gå i dybden på hver av dem. Jeg foretok et strategisk valg som handler om at det er visse kriterier som må være tilstede hos informantene. Jeg ønsket at utvalget skulle bestå av grunnskolelærere som arbeider på de laveste trinnene, og alle informantene skulle ha tilknytning til DUB-prosjektet. For å komme i kontakt med de som kunne være aktuelle for intervju var jeg først i kontakt med PPT som samarbeider med skoler som deltar i DUB-prosjektet. PPT informerte skolene om forskningsprosjektet mitt, og jeg fikk tilbakemelding på skoler som kunne være aktuelle. Deretter tok jeg kontakt med rektorer på forskjellige barneskoler. Etter samtale med rektorene sendte jeg avgårde informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 3). Lærere som kunne tenke seg å stille på et intervju sa i fra til rektor som igjen tok kontakt med meg. Deretter kom jeg i kontakt med informantene som hadde sagt ja til å delta. Vi avtalte tid og sted, og det var viktig for meg å være fleksibel, slik at det skulle passe best mulig for de som stilte opp. Prosessen med å få tak i informantene viste seg å gå ganske bra, men samtidig tok det litt lenger tid enn ventet før alle intervjuene var gjennomført. For enkelte av informantene var det en ganske travel periode på jobb, og jeg ønsket ikke å trenge meg på for å få gjennomført intervjuene.

### 3.3 Gjennomføring av datainnsamling

#### 3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å skaffe seg et empirisk materiale som i hovedsak består av det som intervjupersonene trekker frem som betydningsfullt. Det er det enkelte individet sitt perspektiv, og deres kognitive organisering av opplevelser (Fog, 2004). Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert (Larsen, 2007). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt et halvstrukturert intervju. Et kjennetegn ved det er at spørsmålene på forhånd er utformet, men muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål er der. Det vil være av betydning å ha tenkt gjennom spørsmålene på forhånd for at de på best mulig måte skal kunne belyse problemstillingen. Samtidig vil det være hensiktsmessig å unngå at det blir for strukturert slik at en ikke mister viktig informasjon man kunne fått ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. I og med at det er flere informanter er det lettere å sammenligne og drøfte resultatene ved å stille de samme spørsmålene.

Hensikten med å ta i bruk intervju er å få bedre innsikt i hvordan informanten opplever og erfarer ulike situasjoner. Situasjonen der samtalen forekommer må legges til rette slik at informanten får fortelle sin opplevelse med så liten påvirkning som mulig fra forsker (Thornquist, 2003). Det handler om å forstå enkeltindividers sosiale og kulturelle systemer, og få bedre innblikk i de relasjoner og praksiser som de skaper. Alt materialet som innhentes og som skal analyseres uttrykkes også i form av tekst. Det kan enten være notater etter observasjon, eller transkribert tekst fra intervju (Thagaard, 2013). Selve samtalen er forskningsinstrument som bidrar til å innhente det empiriske materialet (Fog, 2004). Samtidig belyser Fog (2004) samtalen som noe som utvikler seg når selve intervjuet finner sted. Man kan forberede spørsmål i en intervjuguide, men hvordan samtalen utvikler seg avhenger i stor grad av hvordan forskeren fører samtalen og hvordan informanten deltar på samtalen. Ved å se på det slik blir altså forskeren sitt eget forskningsinstrument (Fog, 2004). Som regel velges en kvalitativ tilnærming til forskning når spørsmålene kan oppfattes som sensitive og det kreves et tillitsforhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Også her kan vi trekke inn det det Fog (2004) påpeker om at hvordan vi er som menneske, og evne til å komme i kontakt med mennesker blir sentralt.

Thornquist (2003) fremhever noen fundamentale forskningsmessige implikasjoner ved kvalitativ forskning og intervju. For det første trekker hun frem den spesielle relasjonen mellom forsker og informant, og den nærheten det er til forskningsfeltet og de som er deltakere i forskningsprosjektet. For det andre er det hvordan forskeren forsøker å forstå hvordan informantene tenker og hvordan de handler. Det ble særlig viktig for meg under intervjuene som ble gjennomført å oppsummere det lærerne hadde fortalt. Det gjorde at jeg fikk mulighet til å sjekke med lærerne at jeg hadde forstått den informasjonen de opplyste om riktig. Det tredje aspektet som trekkes frem handler om hvordan forskeren selv må innhente informasjonen. Dette innebærer nær kontakt mellom forsker og informant, og relasjonene som etableres vil være betydningsfullt for kvaliteten på forskningsmaterialet. På forhånd av gjennomføringen av intervjuene hadde jeg gjort meg opp noen tanker om den nære relasjonen. Det ble sentralt for meg underveis i intervjuprosessen å tenke bevisst på at man har etiske retningslinjer å følge. Samtidig som en som forsker ønsker å få tak i informasjon, ble det også viktig å ikke gå over en viss grense for å få tak i informasjon. Det sentrale for meg var å få tak i hvordan lærere forstår og håndterer aggresjon, og dermed ble fokuset mer på lærerens tanker og erfaringer, enn det var på informasjon om elevene. Underveis i intervjuene ble det allikevel naturlig at lærerne kom inn på hendelser og atferd for å eksemplifisere deres opplevelse av aggresjon. I løpet av ett av intervjuene var det en lærer som begynte å fortelle om en elev, og som jeg oppfattet ble litt usikker på hvor mye hun skulle fortelle. Her valgte jeg å ikke stille noen nærmere spørsmål om eleven, men heller dreie fokuset over på hvordan læreren oppfattet og håndterte hendelsen.

### **3.3.2 Intervjuguide**

Intervjuguiden er et manuskript som bidrar til å strukturere intervjuet. Den kan inneholde en oversikt over ulike temaer som en ønsker å være innom for å kunne svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuene som ble gjennomført erfarte jeg at det var nyttig å ha en intervjuguide. Både når det gjelder å holde seg innenfor tematikken, og at intervjuene med læreren baserte seg på de samme spørsmålene for å få en viss struktur. Siden en del av spørsmålene henger nært sammen ble noen av de svart på underveis. Da merket jeg hvor nyttig det er å ha en intervjuguide som bidrar til å holde oversikt over hvilke spørsmål som eventuelt burde utdypes. For å formulere spørsmål som bidrar til at informantene åpner seg og



forteller er det viktig å stille spørsmål som er åpne slik at de legger tilrette for å kunne fortelle om det vi spør om. Åpne spørsmål inviterer informantene til å dele erfaringer og synspukter med oss (Thagaard, 2013). Å stille åpne spørsmål er motsatt av det å stille ledende spørsmål. Det er viktig å unngå ledende spørsmål så ikke informantene føler de blir presset opp i et hjørne hvor de blir nødt til å si seg enig eller uenig med forskeren. Erfaringer jeg har gjort meg opp både tidligere, men også underveis i denne intervjuprosessen, er betydningen av formuleringene på spørsmålene. Spørsmål som kan besvares med et enkelt “ja” og “nei”, gir ikke informantene mulighet til å utdype seg. Derimot erfarte jeg at dersom spørsmålene begynte med: “kan du fortelle litt om ...”, så ble svarene mer utdypet og fortellende. Som Kvale og Brinkmann (2012) påpeker blir det sentralt med aktiv lytting for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Det viser at man får med seg det informantene forteller som de opplever som viktig. Samtidig må man være bevisst på at spørsmålene i hovedsak skal dreie i en retning som belyser problemstillingen.

I forhold til egen studie valgte jeg å dele opp spørsmålene i fire ulike kategorier for å belyse problemstillingen. De ulike kategoriene i intervjuguiden min var: *begrepet aggresjon, håndtering av aggresjon, perspektivet om den autoritative voksenrollen der jeg la vekt på relasjoner og grensesetting, samt DUB-prosjektet*. Før jeg startet å utarbeide intervjuguiden leste jeg meg opp på temaet og noterte samtidig ned stikkord underveis som jeg ville innhente informasjon om. Notatene mine var det jeg tok utgangspunkt i da jeg utarbeidet kategorier og spørsmål til intervjuguiden.

### **3.3.3 Innsamling av data**

Aller først startet jeg med noen innledende spørsmål der informantene fikk fortelle litt om seg selv og deres erfaringer med å jobbe i skolen. Jeg valgte å starte med bakgrunnsspørsmål som jeg regnet med at informantene høyst sannsynlig kunne svare på. Dette fordi jeg ønsket å ufarliggjøre situasjonen for informantene før vi gikk i gang med å snakke om deres erfaringer, meninger og refleksjoner omkring temaet. Før intervjuet ble avsluttet ble det spurt om informantene hadde noe de ville tilføye.

### **3.3.4 Forskerens førforståelse**

Som forsker blir det viktig å være bevisst på sin egen rolle gjennom hele prosessen (Thornquist, 2003). Det handler om å reflektere over seg selv og eget bidrag, samt hvordan det utvikles og påvirker hele prosessen. I og med at jeg ikke har fått arbeidet

så mye ute i feltet kan mitt perspektiv som forsker være noe annet enn informantene som har mye erfaring bak seg. Det kan vise seg gjennom at vi har ulik forståelse, eller at mitt synspunkt vil bære preg av at det sees utenfra.

Hvordan en forsker reflekterer rundt sitt bidrag til forskningsprosessen kan kobles til styrken av datamaterialets reliabilitet og transparens (Leseth & Tellmann, 2014). Leseth og Tellmann (2014) belyser tre dominerende kunnskapsteoretiske perspektiver om hvordan forskeren og situasjonen kan påvirke det datamaterialet som produseres. For det første trekker de frem det positivistiske perspektivet der det ikke blir vektlagt noen påvirkning mellom forsker og informant. Forskeren ut i fra et positivistisk ståsted blir sett på som et mellomledd som på en nøytral måte formidler informantenes opplevelser. Innenfor de positivistiske retninger er det heller for lite standardisert intervjusituasjon som de ser på som et problem for å styrke repliserbarheten.

For det andre blir det konstruktivistiske perspektivet belyst, der kunnskapen blir skapt i et samarbeid mellom forsker og informant. Ut i fra et konstruktivistisk ståsted er beskrivelsene som informantene deler kontekstbundne. I det ligger det at de skapes i den aktuelle situasjonen som intervjuet foregår i. På bakgrunn av en slik tankegang blir det utfordrende å skulle sammenligne og generalisere, da hvert av intervjuene må forstås ut i fra den aktuelle konteksten. Et tredje perspektiv kan sies å være en mellomposisjon mellom de to ytterpunktene som er beskrevet ovenfor. Innenfor mellomposisjonen vil ikke selve beskrivelsene som informantene gir påvirkes, men derimot vil måten informantene forteller på varierer ut i fra relasjonen som utvikles mellom forsker og informant (Leseth & Tellmann, 2014).

### **3.4 Analyser og tolkning**

På bakgrunn av den informasjonen som blir samlet inn blir fortolkning svært sentralt. En metodologisk utfordring kan knyttes til hvordan forskeren fortolker og analyserer materialet (Thagaard, 2013). Når det kommer til kvalitativ forskningsmetode kan det virke svært overveldende med alt datamaterialet man sitter igjen med etter intervjuet. Det er mye å ta fatt på, og det kan være vanskelig å vite hvor man skal starte. Sluttproduktet blir formet etter hvert som datamaterialet blir samlet inn, og analysen blir gjennomført. "Analysis becomes more intensive as the study progresses and once

all the data are in” (Merriam, 2009, s.169). Etter at intervjuene er gjennomført sitter man med et stort datamateriale som det gjelder å skaffe seg oversikt over.

#### **3.4.1 Fra tale til tekst**

Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem at transkribering handler om å transformere, altså skifte fra en form til en annen. I egen masteroppgave benyttet jeg meg av å bruke en lydopptaker som gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om samtalen med informant. Jeg noterte stikkord hvis det var noe ekstra jeg ville notere ned, men ellers var det kun samtalen som var i fokus under intervjuene.

Å skulle transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form gjør at materialet blir mer strukturert og det er lettere å få oversikt til analysen. Transkribering er også ofte tid- og ressurskrevende. I forhold til egen masteroppgave gjennomførte jeg flere av intervjuene relativt tett, og startet med transkribering fortløpende etter gjennomføringen. På den måten kan man gjøre seg ferdig med de man har gjennomført, og konsentrere seg fullt og helt om neste. Samtidig finner man også ut om det er ting man ønsker å finne mer ut av som man kan utdype mer på de intervjuene som da gjenstår.

Etter at transkriberingen er gjennomført er det tid for analysering. Før man går i gang med selve analyseringen er det nødvendig å bestemme seg for hvilken analysemetode som passer best, ut i fra studiens formål og emneområde. For å gjøre datamaterialet mer strukturert leste jeg først over hele transkriberingen. Underveis som jeg leste tok jeg i bruk en metode som Kvale og Brinkmann (2009) kaller for meningsfortetting. Ved å komprimere setningene og avsnittene til få nøkkelord ble de komplekse intervjutekstene mer oversiktelige. Videre benyttet jeg meg også av kategorisering, som innebærer å knytte ett eller flere nøkkelord opp til ulike avsnitt i teksten, slik at alle de viktige nøkkelordene ble samlet innenfor ulike kategorier.

I den siste fasen er det rapportering som er i fokus og da med vekt på resultat og metodebruk (Kvale & Brinkmann, 2009). Man tar hensyn til vitenskapelige kriterier og etiske sider, og formulerer en oppgave på bakgrunn av det.

### 3.5 Etske vurderinger

Når man driver med forskning forvalter man en rolle der det stilles krav om hvordan rollen skal utøves. Etik dreier seg om moralske valg om hva som er det gode og riktige, og hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner. Det etiske omfatter å reflektere om makt- og ansvarsrelasjoner man har innenfor forskning. Noen vitenskapelig verdier som er sentrale å jobbe etter er pålitelighet og grundighet (Befring, 2015). Det forutsetter at man må forhindre at utilsiktede feil og tilsiktede feil forekommer i studien. Når det gjelder utilsiktede feil gjelder det feil som kan oppstå i tråd med en mangelfull forskningskompetanse. Tilsiktede feil er bevisste handlinger som gjennomføres for å komme frem til gitte konklusjoner.

En god forskningsetisk grunnholdning innebærer å være redelig, og i det ligger det å være ærlig og troverdig (Befring, 2015). En etisk forpliktelse knyttet til forskeren er at den kunnskapen som presenteres gjennom forskningsprosessen skal være sann. I det ligger det at resultatet skal presenteres gjennom en systematisk og transparent fremgangsmåte som er riktig og gjenkjennelig for deltakerne (Leseth & Tellmann, 2014).

Som forsker må man reflektere omkring i hvor stor grad man kan komme til å gjøre skade. Man må ta stilling til om man som forsker misbruker det som informantene deler. Det er sentralt å spørre seg selv i forskningsprosessen om hvor grensene går i forhold til å utlevere informantens perspektiver (Fog, 2004). Det er ikke et helt uproblematisk område, og den empirien man innhenter må man vise varsomhet og respekt ovenfor. Selv om forsker vil innhente interessant kunnskap er det viktig å være bevisst på de etiske problemene slik at intervjuet gjennomføres på en etisk forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette mener jeg blir viktig i forhold til balanseringen av å være interessert i kunnskap, men også være klar over hvor grensen går i forhold til hvor sensitiv informasjon informant føler det er akseptabelt å gi fra seg. Samtidig ble det som nevnt sentralt for meg å gjenta eller oppsummere det lærerne hadde fortalt for at de kunne bekrefte at jeg hadde forstått dem riktig.

Etikk handler om forholdet mellom mennesker. Innenfor kvalitativ metode finner vi kravet om transparens som handler om forskerens forhold til de som det blir forsket på. Man må underveis foreta vurderinger om hvordan det er å bli forsket på, særlig

når informasjonen man gir fra seg blir både analysert og offentliggjort. Når det gjelder offentliggjøringen av masteroppgaven må forskeren ta ansvar for den vitenskapelig troværdigheten av oppgaven, og hvordan troværdigheten gjenspeiles i skildringene til informantene (Fog, 2004).

### 3.5.1 Informert samtykke

For ethvert forskningsprosjekt gjelder prinsippet om forskerens informasjonsplikt og informantenes informerte samtykke. "At samtykke er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press. At det er informert, betyr at deltakerne i prosjektet orienteres om hva deltakelse innebærer" (Thagaard, 2013, s. 26). Forskerens informasjonsplikt dreier seg om forskerens plikt til å sørge for at deltakerne vet hva det går ut på å delta i studiet (Leseth & Tellmann, 2014). Det er et grunnleggende forskningsetisk prinsipp at samtykke skal være basert på et fritt, forstått og informert grunnlag (Befring, 2015). Det henger nært sammen med prinsippet om informert samtykke som baseres på et hvert individs råderett over eget liv. Det handler om at den enkelte skal kunne ha kontroll over de opplysninger som man gir fra seg. Hva det innebærer med informert samtykke er svært viktig å reflektere over i en forskningsprosess. Dersom en ikke er klar over måten informasjonen blir brukt på, kan det være ubehagelig å utlevere erfaringer og informasjon (Dalland, 2012). Prinsippet om informert samtykke er for å forebygge krenkelser av personer som stiller opp på intervju. Det etiske kravet gjør at forsker til enhver tid må reflektere og utøve etisk dømmekraft både før og under hele forskningsprosessen (Befring, 2015).

I forhold til eget forskningsprosjekt laget jeg til et informasjonsskriv (vedlegg x) på forhånd med forespørsel om deltakelse. I informasjonsskrivet ble prosjektets formål omtalt, samt et avsnitt om hvordan opplysningene ville bli behandlet og at det hele er en frivillig deltakelse. Informantene fikk muligheten til å lese gjennom før de takket ja til å delta på intervju. Til hvert av intervjuene tok jeg med meg informasjonsskrivet og minnet deltakerne på at det er frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi forklaring på det. Vi så gjennom informasjonsskrivet sammen og deltakerne fikk muligheten til å stille eventuelle spørsmål. Deretter skrev informantene under på skjemaet før vi startet selve intervjuet.

### 3.5.2. Konfidensiell og anonym deltakelse

Konfidensialitet er et annet viktig grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Konfidensialitet handler om at de som stiller opp og gir fra seg informasjon har krav på at denne informasjonen blir behandlet konfidensielt. Formålet med konfidensialitet er at informasjonen som samles inn skal brukes på en slik måte at det forhindrer skadelig bruk av personlige opplysninger. Å behandle opplysningene konfidensielt innebærer å oppbevare og tilintetgjøre opplysningene, samt anonymisere det som skal brukes (Befring, 2015). Prinsippet om konfidensialitet handler om at informantene ikke skal kunne identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2009).

I henhold til eget forskningsprosjekt ble det meldt i fra om til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Direkte personidentifiserbare opplysninger ble ikke blitt samlet inn i løpet av intervjuene, og det har ikke blitt koblet til datamaterialet via kode som viser til koblingsnøkkel. Allikevel har man ved å gjennomføre et kvalitativt intervju fått tilgang til personopplysninger som navn, telefonnummer og e-postadresse. Kontaktinformasjonen ble midlertidig lagret frem til intervjuene var gjennomført, men ble slettet umiddelbart etter det. Opplysninger om bostedskommune, navn på arbeidsplass, er heller ikke blitt samlet inn, men intervjuet startet med spørsmål om utdanning og antall år informantene har jobbet innenfor skolen. Disse spørsmålene ble stilt helt i starten av intervjuet for å komme i gang. Intervjuet ble tatt opp med lydopptak som senere har blitt transkribert og slettet.

### 3.5.3 Konsekvenser av forskning

Å delta i et forskningsprosjekt skal på ingen måte skade informantene (Aase & Fosseskaret, 2014). Samtidig handler konsekvenser om hvilke fordeler informantene forventer at de kan få av å delta i et forskningsprosjekt. Når man deltar i et forskningsprosjekt bør det, sett ut i fra et nytteperspektiv, være slik at informantene føler at det er flere fordeler med å stille opp i et forskningsprosjekt enn det er ulemper med det (Kvale & Brinkmann, 2009). I en intervjusamtale kan det være at informant åpner seg og gir fra seg flere opplysninger enn tenkt. Dersom man også kommer inn på sensitive temaer kan informanten sitte igjen med en følelse av ubehag, og kanskje noen angres på opplysningene de har delt. Underveis i intervjuprosessen er det forskerens ansvar å tenke konsekvenser langs med. Dersom man beveger seg inn på et følsomt tema som tydelig berører informant, må forskeren fortløpende vurdere om man skal fortsette å lytte oppmerksomt og stille spørsmål videre, eller om man skal ta

avstand fra det som kan virke som en terapeutisk løsning, og heller gå videre til neste tema.

### **3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, mens validitet handler om tolkningene som undersøkelsen fører til og gyldigheten av dem (Thagaard, 2013). For å kunne sikre seg høy grad av reliabilitet blir det sentralt å tydelig gjøre rede for hvordan innsamlingen og bearbeidingen av materialet har foregått. I det ligger det at man må ha god kontroll på datamaterialet slik at man ikke blander hvem som har sagt hva av informantene (Kleven, 2011).

I forhold til bruk av kvalitativ forskningstilnærming blir det særlig viktig å tydeliggjøre hvilken informasjon som kommer fra informantene og hva som er egne vurderinger. Ved å benytte seg av en beskrivende og forklarende fremgangsmåte gjør man forskningsprosessen “transparent” (Silverman, 2014). Det handler om å vise hvordan forskningsprosessen har blitt til for å sikre høy reliabilitet. Det er tidligere i oppgaven gjort rede for valg av metode og utvalg. I tillegg blir det sentralt at en som forsker er tydelig når det kommer til hvilken relasjon det er mellom forsker og informanter og hvordan det eventuelt kan ha innvirkning på datamaterialet.

Når man intervjuer må man være klar over at svarene informanten kommer med kan være påvirket av situasjonen og av intervjuer. Det kan handle om måten man stiller spørsmålene på, fremtoning og dagsfølelse. Kanskje informant svarer det vedkommende tror intervjuer vil høre i stedet for den oppriktige meningen. De samtalerne man gjennomfører vil ikke kunne gjenskapes med akkurat samme formuleringen flere ganger (Fog, 2004), selv om reliabilitet kan knyttes til det at man ved å gjøre undersøkelser under like forhold skal få tilnærmet like resultater som mulig (Bordens & Abbot, 2008).

Når det gjelder validitet kan forskerens egen relasjon til det miljøet som studeres knyttes inn. Det vil kunne ha innvirkning på resultatet enten om forskeren har tilknytning til miljøet som studeres, eller om en som forsker er utenforstående (Thagaard, 2013). Larsen (2007) trekker frem at validitet kan knyttes til relevans eller

gyldighet, om det datamaterialet vi skal samle inn er relevant i forhold til problemstillingen vår. Ved å bruke intervju kan en underveis i intervjuene korrigere for å holde seg inne på det som er relevant i forhold til problemstillingen. I mine intervju valgte jeg å ha en fleksibel prosess der jeg hadde spørsmålene notert, men samtidig kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål og endre spørsmålene slik at det passet det informantene sa, og holdt meg innenfor det aktuelle temaet jeg ville belyse. På den måten kan man bidra til mer valid informasjon.

Dersom utvalget skal være representativt på en slik måte at det kan generaliseres til populasjonen, må utvalget være representativt (Aase & Fossåskaret, 2014). I en masteroppgaven som baserer seg på en kvalitativ forskningstilnærming, er det ikke mulig å generalisere. For å komme igjennom all datamateriale som samles inn via intervjuene, er det langt mer overkommelig med bearbeiding og analysering dersom utvalget ikke er for stort. Det vil dermed på bakgrunn av et begrenset utvalg ikke være mulig å generalisere funnene. Allikevel blir det understreket av Stake (2000) at studier kan gi videre inspirasjon til andre studier som tar sikte på å generalisere. En studie kan med andre ord være et steg i en teoribygging. På den måten vil kunnskapen som blir produsert kunne overføres til å inspirere andre.



## 4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil hovedtendensen av funnene bli presentert. Datamaterialet vil bli presentert med utgangspunkt i kategorier basert på spørsmålene fra intervjuguiden. De kategoriene som datamaterialet vil bli presentert i er følgende:

- 1) Forståelse av begrepet aggresjon
- 2) Mulige årsaker til aggresjon
- 3) Håndtering av aggresjon
- 4) Den autoritative voksenrollen
- 5) DUB-prosjektet

### 4.1 Forståelse av begrepet aggresjon

Gjennom informantenes forklaringer på hva de legger i begrepet aggresjon, er hovedtendensen at det er den utagerende siden av aggresjon de fleste lærerne først trekker frem. Det gikk igjen blant tre av lærerne som først og fremst trakk frem den utagerende siden, *den reaktive aggresjonen*, mens to av lærerne i tillegg trakk frem den *proaktive aggresjonen*. De generelle tendensene som går igjen om aggresjon er at det er atferd som fysisk skader andre. Lærerne forteller at det bygger seg opp med frustrasjon ”som bare må ut”. Det er ikke alltid det er personen som i utgangspunktet har gjort eleven frustrert som aggresjonen blir tatt ut på, men at det handler mer om å få det ut. På den måten kan atferden oppleves som ukontrollert og uforutsigbar, og det kan gå ut over uskyldige elever. Lærer 1 uttrykker det slik: ”Du føler jo ofte at når det er aggresjon inni bildet at de gjør ting fysisk med kroppen som gjør at det skader noen. Til hensikt å skade noen”.

Selv om læreren ser ut til å ha assosiasjoner som er i samsvar med hverandre om aggresjon, er det enkelte av lærerne som viser tegn til noe usikkerhet når det kommer til begrepene *reaktiv* og *proaktiv* aggresjon. Lærer 2 uttrykker usikkerheten omkring aggresjonsbegrepene slik: ”Du tenker på ... jeg blander av og til dette proaktive og reaktive. Proaktiv, det er de som er impulsive?”. Lærer 3 er veldig klar på hvordan hun vil beskrive de to formene for aggresjon, men spør for å være helt sikker på at det er riktige begreper: ”Reaktiv og proaktiv, var det ikke det?” Usikkerheten kan knyttes til hvilken atferd som blir betegnet som reaktiv aggresjon og hvilken atferd som blir betegnet som proaktiv aggresjon.

Videre kommer det frem at lav frustrasjonsterskel er noe de fleste lærerne forbinder med aggresjon. Det som blir trukket frem av lærerne er at det gjerne er noe lærerne selv ser på som bagateller, men som er nok til å trigge elevene. Lærer 2 forteller at "de har veldig lav frustrasjonsterskel og tåler veldig lite før de eksploderer". Hun påpeker at det ikke alltid er så lett å vite grunnen til reaksjonen: "Det er gjerne ting du opplever som bagateller som gjør at de kan bli utagerende og fysiske". Læreren kommer med eksempler for å forklare det nærmere: "For eksempel, en som han hadde gått til angrep på noen store elever og slått og sparka. Og jeg spurte liksom hva det var (...), nei, det var det at de sa navnet hans, og han ville ikke at de skulle vite hva han heter. Og det var nok til at han hadde blitt veldig provosert". Også Lærer 1 forteller at hun ikke alltid vet grunnen til at enkelte elever blir frustrerte: "Elev som blir frustrert der vi ikke alltid vet hvorfor som vi hadde problem med fordi han ble sint og kastet bøker på meg eller medelever i klassen. (...) ble rasende og svart i blikket. Og nesten ikke sjans til å få snu det, for du ser at det har låst seg helt, du ser det på hele kroppen". I tillegg forteller flere av lærerne at de opplever sammenheng mellom lav frustrasjonsterskel og impulsive handlinger. Lærer 3 sier at man ikke alltid rekker å tenke seg om før enkelte har reagert. Det kan være situasjoner der noen bare har kommet borti i køen på vei ut av klasserommet, også blir reaksjonen "at man i full fart snur seg og skubber tilbake og skal ta igjen".

Informantene uttrykker at aggressiv atferd kan komme av manglende kompetanse for å reagere annerledes når man møter motgang, eller fordi det er vanskelig å uttrykke seg verbalt. Enkelte lærere forteller at aggresjon handler om å ikke klare å styre sinnet sitt når noe oppleves som urettferdig. Lærer 1 forteller at aggressiv atferd handler om mangel på sosial kompetanse og at de mangler kunnskap om hvordan man skal håndtere situasjoner når man blir sint og frustrert. Hun hadde en uttalelse om at det handler om å kunne se noe annet enn seg selv og forstå hvorfor de reagerte som de gjorde, samt hvordan det kunne være gjort annerledes.

Når det kommer til det språklige forklarte Lærer 2 at hun tenker at aggresjon handler om at man ikke har tilstrekkelig med språklig verktøy for å kunne kommunisere og forklare hvorfor man blir frustrert. I mangel på språklig verktøy blir det da reagert

med utagerende og aggressiv atferd når det oppstår situasjoner som kan oppleves som urettferdig eller frustrerende.

I tillegg til den utagerende siden som er den generelle tendensen av uttalelser om aggresjon hadde Lærer 5 en uttalelse som er litt avvikende fra de andre. Det blir trukket ei linje mellom det å være aggressiv og det å ha ei diagnose.” For jeg tenker at de som er veldig aggressive og som trenger et pusterom, de har ofte ei diagnose tenker jeg”.

Selv om det først og fremst er den utagerende siden av aggresjon, den reaktiv, som blir løftet frem, har to av lærerne også gjort seg opp erfaringer med proaktiv aggresjon. Proaktive aggresjon synes Lærer 2 at er vanskeligere å oppdage fordi den ofte er mer skjult.” Det er ting du merker at foregår, men det kan være vanskelig å finne ut hva det er”. Selv om hun forteller at det er vanskeligere å oppdage, så er det tilfeller der hun har merket det også.” Da er det gjerne noen som vil dominere og styre og spille intrigespill for å få det de selv vil”. Dersom man ikke følger ordentlig med på relasjonene innad i klassen sier hun at det kan gå mot mobbetendenser. Læreren synes atferden kan minne om å skulle oppnå ”mer posisjon og makt”. For å beskrive proaktiv aggresjon forteller Lærer 3 at det er elever som vil ha kontrollen på det som skjer. Det er særlig en hendelse hun har merket seg der det var ei jente som rett før hvert friminutt begynte å avtale med andre i klassen om hvor de skulle gå i friminuttet. Da var det særlig ei som ”ikke fikk være med”. Og hvis noen av de andre i klassen prøvde å inkludere jenta som ble utestengt var ho med en gang borte for å fikse at det ikke ble noe av.” Ho spilte veldig på at ho skulle ha med seg noen og andre ikke fikk være med”. Og dersom det ikke ble helt slik som ho ønsket seg ble ho sur og lei seg, og fikk de andre i klassen til å trøste henne.” På den måten fikk ho de til seg, de som var hennes favoritter”. Læreren forteller at hun synes den tendensen av atferd som hun så i hvert friminutt var” utspekulert og virka veldig gjennomtenkt”.

#### **4.2 Mulige faktorer som kan bidra til aggresjon**

Alle lærerne er samstemte når det kommer til at mulige faktorer som kan bidra til aggresjon er et sammensatt og komplekst område. Lærer 3 uttrykker det slik: ”Det er ikke så lett med årsaker, nei, for det er vel mange grunner til det”. For at lærerne skal kunne ha mulighet til å være i forkant av aggresjonen, har de gjort seg opp noen

refleksjoner om mulige faktorer som kan utløse den. Hovedtendensen er at alle lærerne trekker frem *vanskelige hjemmeforhold* som en mulig årsak. Lærer 1 uttaler at det kan være vanskelig å vite når man ikke vet alt som foregår ”innenfor husets fire vegger”. Det er ikke alltid man vet hva elevene har opplevd før de kommer på skolen, og en dårlig start på dagen kan bidra til at frustrasjonsnivået er lavt. Dette er noe Lærer 4 er inne på når hun forteller at faktorer som lite søvn, hjemmeforhold og krangel med foreldrene kan være med på å utløse aggresjonen. ”Da er frustrasjonsnivået allerede høyt, så da skal det ikke så mye til før aggresjonen blomstrer”.

For å forklare mulige faktorer til proaktiv aggresjon er tendensen at det er et *behov for å oppleve status*. Det å kjenne at man har en makt over andre er faktorer som blir løftet frem som mulige faktor til at enkelte viser proaktiv atferd. Lærer 3 forteller at hun ikke er sikker på om den som oppfører seg på en proaktiv måte gjør det bevisst. En annen mulig faktor som nevnes er at ”det kan være en misunnelse”, og at det ”er noen du helst vil støte ut som de andre liker, men du vil helst ha de for deg selv”. Det er særlig når det kommer til jenter at hun opplever den proaktive. Hun forteller at hun ser at jenter helst vil være to og to, og da blir det ofte ”en kamp når det er tre stykker sammen”.

Å ikke ha tilstrekkelig med språkkunnskaper blir pekt på som en mulig faktor til aggresjon. Det samme blir lav mestringsfølelse i møte med oppgaver og utfordringer. Det kan handle om at faktorer som *dårlig seltillitt* og *dårlig selvbilde* kan bidra til at elever blir frustrerte over ikke å mestre. Lærer 4 forteller at noen elever som stadig opplever å ikke mestre utvikler dårlig selvbilde. Er det for eksempel oppgaver de ikke mestrer kan det løses ved aggressiv atferd i stedet for å spørre om hjelp og vise at man ikke får det til. Når det kommer til språkkunnskapene kan det dreie som om et utfordrende område man må jobbe med. Lærer 2 forteller at: ”Ofte er det vel ofte at du ikke får til å snakke om følelsene dine eller hva du tenker, eller du får ikke til å sette ord på ting”. Det kan oppleves som frustrerende å ikke få uttrykt det man ønsker og dermed blir aggresjon et resultat for å få ut frustrasjonen. Ifølge Lærer 2 kan det kan komme til syne hos elever med norsk som andrespråk der et annet språk og en annen kultur kan skape frustrasjon og føre til aggresjon. Men det er ikke nødvendigvis kun elever med norsk som andrespråk som kan bli frustrerte og aggressive av

språkutfordringer. Også elever med norsk som førstespråk opplever hun at kan bli frustrerte av ikke å mestre språket. Hun kommer med dette eksempelet for å forklare språkvanskene:

” Det ser en jo også med norske barn som har språkvansker, så er det en ting som gjerne kan skape en del frustrasjon og gjør at de kan bli reaktive i mange situasjoner om det ikke klarer å uttrykke seg muntlig så slår de og sparker i stedet”.

I tillegg til å bli frustrert av å ikke få uttrykt seg verbalt peker Lærer 2 på at det kan skape utfordringer i samspill med andre. Det kan føre til at man stadig misforstår andre, men også bidra til en frustrasjon over at andre ikke forstår det man vil uttrykke:

” Men jeg ser det at unger som har dårlig språk og problemer med å uttrykke seg, de får problemer med samspill med andre og blir gjerne misforstått og misforstår, og det skaper gjerne da frustrasjon som blir aggresjon”.

Her forklarer Lærer 2 hvor hvordan manglende språkkunnskaper kan være en mulig faktor til at elever blir frustrerte og aggressive.

Flere av de mulige faktorene kan knyttes til eleven eller hjemmeforholdene rundt eleven. Én av lærerne flytter fokuset fra eleven og over på faktorer der læreren i større grad er en del av. Lærer 5 uttaler at en mulig årsak kan være at skoledagen og undervisningen ikke er tilstrekkelig organisert for elevene. I løpet av en skoledag er det mange overgangssituasjoner som hun forteller at kan være vanskelig for noen barn.” For noen barn må de bli forberedt på hva som skal skje, i god tid”. At det ikke er nok forutsigbart for de elevene som trenger å få beskjed om for eksempel når timen skal slutte og hva som skal skje til en hver tid, kan bidra til at elevene blir usikre og aggressive, sier hun. Det er med andre ord situasjonen og hvordan det er organisert som er med på å bidra til hvordan elevene reagerer på det.

Noen av lærerne trekker en kobling til *diagnosen* ADHD, og at den kan være en årsak til uro og aggressiv atferd. Lærer 2 uttaler at det gjerne er den reaktive aggresjonen som han kobles opp mot diagnosen ADHD.” Du ser jo for eksempel denne her reaktive, så er det gjerne kanskje sånn som unger som har diagnosen

ADHD for eksempel, er jo ofte veldig impulsive og reagerer veldig. Også de som ikke har det, men du ser gjerne at de er unger med kort lunte som man sier”.

### 4.3 Håndtering av aggresjon

#### 4.3.1 Ta eleven vekk i fra situasjonen

Når det gjelder å håndtere aggresjon er hovedinntrykket at lærerne først og fremst tenker det er viktig å ta eleven vekk fra den negative situasjonen. I tillegg ser de betydningen av å beholde roen, selv om det er fort gjort å bli sint. Hvis de blir sinte påpeker enkelte av lærerne at alt bare blir verre og det blir vanskelig å skulle håndtere det på en god måte. Lærer 2 opplyser om at man aller først må gripe inn og stoppe elevene hvis det er fare for de selv og andre rundt. ”Så du er nødt til å gå inn og stoppe de og få de vekk fra situasjonen”. Lærerne er opptatt av sikkerheten både til den enkelte elev og til de andre elevene, og forteller at det er noe av det første man må tenke på. Lærer 3 uttrykker seg slik om å ivareta sikkerheten:

”Er det fare for de andre rundt så tenker jeg at det er viktig å beskytte. Jeg har opplevd at noen river i stoler og hiver pulter og virkelig skal ta den ene personen. Da må du på en måte beskytte, det er aller først, også stoppe så ingen blir skada videre”.

Å skjerme eleven når det kan være fare for både eleven og andre, er alle lærerne enige om at er viktig.” Det jeg tenker er viktig er å prøve å skjerme den ene eleven fra de andre”, sier Lærer 4. Den generelle tendensen blant lærerne er at de forsøker å ta eleven ut slik at de får roet seg ned. I tillegg handler det om at det ikke vil hjelpe å skulle håndtere det midt oppi en situasjon som kan oppleves negativ for den enkelte elev, og dermed forteller de at det er bedre å nå inn til eleven når begge parter har fått roet seg og fått situasjonen på avstand. En av lærerne forteller også at hun er opptatt av kommunikasjonen mellom lærer og elev i resten av klassens påsyn. Det er Lærer 4 som forklarer hvorfor hun synes det er så viktig å ta elevene ut av klasserommet, for å håndtere situasjonen videre der.” Så det ikke blir så masse negativt mot den her eleven, og mellom lærer og elev i andre sitt påsyn”. Det handler om hvilke signaler man sender til de andre rundt, samtidig som det handler om hvordan eleven opplever det om det blir mye negativt fokus foran alle andre. Dersom læreren også blir sint og det blir veldig mye negativt mot den enkelte elev foran alle, vil det kunne føre til enda mer frustrasjon og dårlige relasjoner mellom elev og lærer, samt mellom elev og jevnaldrende.

#### 4.3.2 Være i forkant av aggresjonen

Flere av lærerne er enige om at det er viktig å forsøke å være i forkant av aggresjonen. I det legger de at man må vite hva som kan utløse det, og forsøke å unngå de situasjonene. Noen av lærerne forteller om erfaringer de har gjort seg når det kommer til å samkjøre med assistenten og tydeliggjøre hva som er lov og ikke, slik at det blir enklere å minne eleven på det underveis. På den måten kan lærerne være i forkant av en situasjon og minne eleven på hva de har snakket om. Slik sier Lærer 1 det: ”Vi har fått vært i forkant og sett hvis det er ting som kan utløse det så har man vært borte og snakket og funnet ut av situasjonen”.

Flere av lærerne forteller at en strategi for å håndtere aggresjon kan være å lage en avtale om at det er lov å ta seg et pusterom om de trenger det. Det kan være å springe rundt skolen, gå inn på et annet rom og få litt ro rundt seg. Lærer 3 forteller om teknikker som å telle til ti når du kjenner at du blir sint, trampe eller hoppe er lov å gjøre, og det er lov å gå for seg selv for å sparke i snøen eller noe lignende. ”En må få ut aggresjonen uten at det går ut over noen, så du må veilede de til å takle sitt eget sinne”. Også lærer 2 forteller at det er viktig at dersom hun merker det begynner å bli mye uro, så er det lov å trekke seg tilbake for å roe seg ned. Det vil ikke gjøre det noe enklere om hun skulle forsøke å hente inn igjen eleven for tidlig. ”Og da lar jeg han bare sitte der til han får summet seg og roet seg, fordi hvis jeg prøver å få han inn og prøver å prate med han for tidlig så når det ikke inn”.

To av lærerne forteller om hvordan de jobber med å være i forkant ved å gi eleven teknikker for å håndtere situasjoner der eleven opplever å bli frustrert og aggressiv. Lærerne forklarer at de benytter seg av sosiale historier der de sitter og snakker sammen om episoder som mest sannsynlig kan oppstå og som hun vet det kan bli konflikter av. For eksempel kan de snakke om en gutt som heter Per som er ute i gangen og som skal kle på seg. Ute i gangen kan det være veldig trangt og plutselig kan han bli skubbet av noen andre. Også går samtalen videre til å snakke om hva man kan gjøre når man blir skubbet. Det er viktig å ikke snakke direkte om den eleven man sitter med, men bruke et annet navn slik at den aktuelle eleven kan være med å hjelpe personen i historien om hva man kunne ha gjort i ulike situasjoner som kan føre til

aggresjon. Det handler ifølge lærer 4 om å ”lære seg teknikker rett og slett. Og prøve å være i forkant på sånne ting”. Dersom eleven da kommer opp i en situasjon som de har hatt samtale om forteller Lærer 5 at det går an å minne eleven på personen i historien og hvordan han hadde løst det. Hun understreker også at det ikke er læreren som skal gi løsningene og alternativene til hvordan situasjonen kan håndteres til eleven, men at de to sammen skal komme frem til et forslag.” At det ikke blir eleven som får et nederlag, men at vi kan hjelpes med å løfte han litt opp og gi han noen alternativer til en situasjon”.

#### **4.3.3 Systemperspektiv**

Noe enkelte av lærerne trekker frem at er av betydningen er at de er samkjørte, både på trinnet, men også på hele skolen. Ved å samkjøre gir de uttrykk for at det er enklere å være bestemt om hva som er lov og ikke. I det ligger det at man arbeider ut i fra felles regler og like grenser på skolen, slik at det blir tydelig både for elevene og lærerne. Lærer 1 forteller det slik:” Sånn at det ikke er slik at hvis en kommer inn i rommet så vet en at da får en lov til å gjøre det og det, og hvis det er den så er det slik”. For å få til dette har lærerne samarbeidsmøter mellom alle de voksne som er i klasserommet.” Så vi har hatt møter og diskutert situasjoner som kan oppstå og hvordan man kan takle de da sånn at vi sier det på samme måte og bruker samme konsekvensene og har samme grenser”, sier lærer 1.

Samtidig er det flere av de som trekker frem at det er like betydningsfullt å være i samarbeid og samkjøre med foreldrene slik at det er mest mulig likt. Lærer 2 sier at:” Det er viktig at det er likt hjemme og på skolen”. For å få til å være samstemte blir det fortalt at de ofte snakker med foreldrene om det som foregår på skolen, både det positive og det som ikke er fullt så positivt.” Det tenker jeg at en må spille på lag med foreldrene og ha kontakt.”

#### **4.3.4 Samtale**

Lærerne forteller at det noen ganger kan være vanskelig for elever med aggresjonsvansker å kontrollere følelsene sine, mens andre ganger kan det også være vanskelig å vise følelser. Inntrykket er at flere av lærerne er opptatt av å komme til bunns i hva som har skjedd på forhånd ved å samtale med elevene. Lærer 3 legger vekt på at man må ha en ryddig samtale for å komme til bunns i årsaken til aggresjon. ”Hva skjedde, hva skjedde før, hvordan følte du, hvordan reagerte du.. den samtalen



der”. Det handler om å sette ord på hva en føler når man blir sint og hva man kan gjøre annerledes til en annen gang. En annen type samtale som Lærer 1 sier at hun har jobbet mye med, som er litt annerledes enn den ovenfor er å snakke mer om følelser. ”Vi har snakket masse om at det er lov å være sint, det er lov å være lei seg, lov å gråte (...), ja, alle følelser er lov, men det er hva vi gjør som er av betydning av hva som er greit og ikke”. Hun legger vekt på at det er lov å vise forskjellige følelser, også det å være sint, men det handler om å heller sette ord på hvorfor man er sint.

Noen av lærerne gir uttrykk for betydningen av at de selv holder seg rolig om samtalen skal fungere best mulig. ”For hvis jeg blir sint blir alt bare verre”, forteller Lærer 2. Det er også flere lærere som forteller at dersom de responderer med å bli sinte så kan eleven respondere med å bli enda mer aggressiv. Lærer 3 sier det slik: ”Man må i hvert fall tenke seg litt om hva en gjør, for det er veldig lett å bli sint”. Det blir lagt vekt på at samtale for å finne ut av hva som har skjedd må tas når både lærerne og eleven er rolige. Det blir fortalt av flere av lærerne at det å kunne gå inn i situasjonen og snakke om hva som har skjedd og hva som kunne vært løst annerledes, er viktig. ”Men det må du ofte ta når eleven har roet seg, for når de er skikkelig rasende så når man ikke inn ofte“, sier Lærer 4. Da pekes det på at det er viktig å tenke ut i fra elevens perspektiv og prøve å forstå hvordan eleven har det, og hvordan eleven tenker. Ved å fokusere på å snakke med eleven når begge parter har roet seg kan det komme frem forklaringer på hvordan eleven tenkte og følte det.

#### **4.3.5 ”Legge fokus på det barnet er flink til, for alle har noe”**

Et hovedinntrykk som flere av lærerne gir er at de er opptatt av å legge merke til når elevene gjør noe positivt og bra, og dermed rose for ønsket atferd. De forteller at de bevisst er på utkikk etter å se det som er bra, og da er de raske med å rose det de ser. ”Så det er viktig å finne noe du kan rose på, sånn at en får noen positive relasjoner”, forteller Lærer 3. Flere av de andre lærerne er også inne på betydningen å utvikle gode relasjoner, for hvis det blir for mye negativt så kan det utvikles et negativt forhold mellom lærer og elev. Slik uttrykker Lærer 2 det: ”Det er på en måte å prøve å fange situasjoner der de håndterer situasjonen sånn som de skal der de gjør ting veldig bra og si høyt så alle andre også hører: ’du gjorde rett, du var flink, se, sånn skal det gjøres’”. Å være på utkikk etter det positive er viktig, men det kan av og til være vanskelig. Lærerne gir uttrykk for at det er flere av de som av og til kan kjenne på at

det er utfordrende, og at det kan være fort gjort å bli sint. Slik uttrykker Lærer 3 seg: ”Jeg tenker at når det er med aggresjon er det lett å bli sint, i hvert fall hvis en ikke stopper opp og tenker seg litt om”. Allikevel er de inne på at det ikke vil hjelpe å bli sint, for da kan alt bare bli enda verre. Lærer 2 uttrykker seg slik om det:

”For hvis eleven opplever stadig det negative så kan de bare låse seg og det blir enda vanskeligere. Så du må prøve, for sånn som en opplever er det jo alle elevene som vil være flinke og vil bli likt, men på noen er det vanskeligere enn andre”

Av erfaringer har hun lært at det ikke nytter å bli sint og bruke kjeft. ”Hvis jeg reagerer med aggresjon selv, da blir han enda mer aggressiv. Så, hvis jeg klarer å roe ned situasjonen, og snakke konstruktivt og direkte når han har fått roet seg så er det mye mer effektivt”. Kanskje en får det stille der og da, men det skaper et dårlig miljø som ikke vil hjelpe på sikt. Hun legger vekt på at det ikke kun kan handle om belønning og fokus på det positive, men at handlinger også må få en konsekvens. Allikevel gir flere av lærerne uttrykk for at det er et overordnet fokus på å fokusere på det positive og det som er bra som er viktig. ”Det er klart det er viktig å bruke ros, at når man har samtale med barnet at en kan legge fokus på det som barnet er flink til. For alle har jo noe”. Alle har man noe man er flink til og sterke sider. Disse sidene er det viktig å legge vekt på og fremheve det positive. Lærer 1 forteller om et eksempel der en elev hadde utfordringer med å vise følelser, og i stedet for å snakke om det bare slo og sparka han i fra seg. En dag da eleven fortalte hvorfor han gråt, syntes hun det var kjempeviktig å rose eleven for å fortelle henne hva som gjorde han sint, i stedet for å utagere. For å fokusere på ønsket atferd har lærer 1 satt i gang et tiltak om å gi stjerner som plasseres i et papirfly som henger i taket. Så for hver time eleven behersker å huske på de tre tingene de har blitt enige om, blir det en stjerne i flyet. Når flyet har fått nok stjerner blir det en leketimen til hele klassen. For at eleven også skal kunne kjenne på å gjøre noe positivt og bra for resten av klassen, har de fått vite om at eleven kan tjene seg stjerner som kommer hele klassen til gode. Dette har lærer 1 bra erfaringer med, da resten av elevene jubler og skryter for hver stjerne de samler opp. I tillegg kan de oppmuntre og minne på stjernene, som hun forteller virker som

en bra motivasjon for å oppnå ønsket atferd. For hver stjerne forteller hun også at det ble positivt å kunne rose eleven for å ha vært kjempeflink.

#### 4.4 Den autoritative voksenrollen

##### 4.4.1 Relasjoner

De generelle tendensene som kommer frem blant lærerne når det gjelder å bygge gode relasjoner er at man må tilbringe mye tid sammen. Det som går igjen blant flere er betydningen av å bli bedre kjent med elevene når de har leketimer, uteskole, og når de er mye ute i friminuttet og leker sammen med elevene. Det handler om ”å snakke med de, vise at du er interessert, snakke om løst og fast, hva de er interessert i og hvordan de opplever ting, være imøtekommende sånn at de skjønner at du vil de vel”, forteller Lærer 4. Som Lærer 3 uttrykker det er det viktig å ha noe positivt å snakke om når man har elever som man ofte må ”holde i tøylene og holde litt stramt”. Det å kunne snakke om litt løst og fast i ulike situasjoner og finne noe som den enkelte eleven er interessert i er av betydning for flere av lærerne.

Lærer 3 viser til et eksempel med en tidligere elev som var så interessert i busser og andre transportmidler. Hun forteller at eleven til tider kunne være ganske utfordrende, og syntes dermed det var viktig å få fram noe positivt og elevens sterke sider. Hun tok utgangspunkt i interessefeltet og lot eleven få fortelle om transportmidler foran resten av klassen. På den måten fikk de vist eleven fra en positiv og hyggelig side, slik at ikke kun tilsnakk og irettesettelse var det som klassen fikk med seg av relasjonen mellom lærer og eleven. Er det noen elever som bygger trehytte forteller hun at det er en flott mulighet til å ”prøve å følge opp hva de holder på med og den interessen der”. Å bli bedre kjent med eleven kan også hjelpe til å forstå situasjonen best mulig. Da handler det om å ”komme under huden på eleven”. Lærer 4 legger vekt på at det er viktig å tenke at det er en grunn for at elevene reagerer som de gjør, og at noe må ligge bak det. Allikevel er det lett å glemme det når man er midt oppi situasjonen og man kjenner at man blir irritert. ”Det er lett å glemme når du står der og han har gjort noe galt og du kjenner bare at du blir veldig irritert”. Av og til kan det kjennes frustrerende når atferden blir så tydelig og hun sier det er fort å tenke: ”Åh, så irriterende. Nå ødelegger han det opplegget som man har forberedt”. Men da er det viktig å huske på sier hun, ”vanskelige barn har det vanskelig”. Hun forteller at det er

en tanke som hjelper henne å skulle håndtere det, og heller tenke på hva som kan ligge bak i stedet for å bli irritert.

Flere av lærerne uttrykker at de ikke synes det er utfordrende å bygge relasjoner til elever som viser aggressiv atferd. De forteller at man automatisk bruker mer tid sammen. Av og til kan man også kjenne seg skuffet og lei, slik som Lærer 4 uttrykker det: ”Når en elev prøver å spytte på deg så er det ganske nedverdiggende”. Samtidig så er flere av lærerne veldig tydelig på sammenhengen mellom gode relasjoner og det å skulle håndtere aggresjon når det oppstår. For at barnet skal kunne uttrykke seg og fortelle om hva de ikke trives med og hvordan de føler det, er det viktig å ha en god relasjon til barnet. Det kan være vanskelig å få noe ut av eleven om relasjonen er dårlig. Lærer 4 sier det slik: ”For hvis du har en god relasjon er det mye lettere å ta kampen når det skjerer seg”. Hun synes ikke at det nødvendigvis er de som er mest utagerende som er vanskeligst å få gode relasjoner til, men hun opplever at de ofte er veldig kontaktsøkende og ute etter mye oppmerksomhet”. Samtidig så har du også de som er gjerne utfordrende, de blir det automatisk at du må bruke mer krefter på og de får gjerne mer oppmerksomhet”.

#### **4.4.2 Struktur**

Hovedinntrykket som kommer frem blant lærerne er at de ser betydningen av å ha en tydelig struktur og klare grenser om hva som er lov og ikke. Særlig klasseregler blir lagt vekt på blant flere, og at de gode rutinene startes med på et tidlig tidspunkt. Lærer 2 sier det slik: ”Det er veldig viktig når du jobber med ungene. Og ungene skal vite hva grensene er, og det skal være forutsigbart for de”. Samtidig er grensene til for at elevene skal kunne vite når de bryter de og ikke, og dermed er det ikke sikkert det føles så urettferdig om man blir snakket til for å ha brutt reglene. Det handler om å tydeliggjøre ”hvilke regler som gjelder, hvilke grenser vi har og hvordan dagene er, hva det betyr å ha det og der faget”. For å få til dette forteller Lærer 1 at for at det skal være mest mulig forutsigbart går de alltid igjennom dagen og hva som står på planen hver morgen. Lærer 1 sier at hun ikke vil at grenser skal handle om kjefting, men at at de sammen snakker sammen og kommer frem til egne klasseregler om hvordan de vil ha det sammen.

En utfordring med klasseledelse som to av lærerne kommenterer er å holde på grensene og ikke bli for ettergivende. Noen av lærerne forteller at de passer på så de ikke blir for autoritære. Lærer 4 forteller at som nyutdannet kan det være fort å bli for ettergivende, men med erfaring er det lettere å finne en balanse. Samtidig legger hun vekt på at også kan være vanskelig å ikke bli for ettergivende når du vet at noen har det vanskelig og bærer på mye. ”Ja, også er det noen som du vet bærer på veldig mye også har du lyst til å være litt sånn, kanskje litt ettergivende og ekstra grei, men så er det kanskje nettopp det de trenger, at du er forutsigbar og bestemt”. Blir det uklare grenser om hva som er greit og ikke så kan elevene også bli usikre og da kan det bli enda verre. Også flere av lærerne forteller om erfaringer de har gjort seg opp der elevene har testet grensene deres. Lærer 3 uttrykker at :”Ungene vil jo hele tiden teste mine grenser”. ”Men da må jeg bare vise at hvis ikke jeg hadde tenkt det på forhånd (...), da skal jeg ikke snu på det, at du holder på hvem det er som er leder”. Læreren forteller på en bestemt måte at det ikke hjelper å prøve seg om hun allerede har gjort seg opp en mening. Hun er tydelig på at det er hun som lærer som skal ha kontrollen, selv om elevene prøver å teste ut grensene: ”At jeg holder på en måte, det er jeg som har kontrollen, det er jeg som skal vite hva det er som skal skje, det er jeg som har styringen. Men de prøver seg stadig vekk på å ta styringen. Men det er jeg som er sjefen”. Videre ser hun på om det kan være noen sammenheng mellom det å være en tydelig leder og om det kan hjelpe på omfang av aggresjon i klasserommet.

”Men jeg tenker at hvis jeg er utydelig på hva som er greit og ikke, så kan jo ungene også bli usikre. At det er viktig å være den tydelige som vet at sånn gjør vi det her, sånn oppfører vi oss her (...) Men klart at, hvis det bare blir irettesetting og du ikke har relasjoner til de så kan det bli at de ikke gidder å høre på hva læreren sier”.

Lærer 5 har en litt annen tilnærming til grensesetting enn det ser ut til at de andre lærerne har. Hun forteller at dersom det blir for mye ”sånn, sånn, sånn, sånn”, så kan det være det blir slik at de heller prøver det ut. Hun forteller at det av og til kan være greit å komme i dialog med elevene, at man kan være litt fleksibel på enkelte ting. Dersom elevene mener en ting og læreren mener noe annet, men man ser at det eleven mener er gjennomførbart, så kan en av og til la eleven få slippe til. ”Bare det ikke blir sånn at barnet styrer alt (...), men at en av og til kan møtes på halvveien for

eksempel”. Det gjelder å ha en dialog med elevene om hva de synes er urettferdig og hvorfor de synes akkurat det.

#### 4.5 DUB-prosjektet

Når det kommer til hva informantene synes at de har lært av DUB-prosjektet og hva de vil trekke frem som særlig nyttig, er hovedinntrykket at bevisstgjøring er noe de aller fleste sitter igjen med. Flere av lærerne forteller at de har hatt om det tidligere, og at det ligger i bakhodet, men at de har fått mer kunnskap til å plassere det i kategorier. Lærer 3 uttrykker det slik: ”Jeg har fått en oppfrisking på det og jeg tenker at det er en bevisstgjøring på hva det egentlig er en holder på med”. En av lærerne forteller at perspektivet om den autoritative voksenrollen hjelper hun når hun skal håndtere aggresjon. ”Jeg ser den aksen for meg”, sier Lærer 5. Slik sett minner hun seg selv på at hun må huske på gode relasjoner og huske på å få god kontroll. Aksen hun refererer til er perspektivet om den autoritative voksenrollen der relasjoner og struktur er viktige stikkord i aksen.

Flere av lærerne forteller også om hvor nyttig de synes det har vært med kollegaveiledning, samt å samarbeide med andre og drøfte ulike case. ”Jeg synes det her med kollegaveiledning har vært veldig nyttig. For det er litt nytt for meg egentlig, og det er litt godt å vite at du ikke sitter alene med den her sekken her”. Det å kunne samtale med andre og høre om de har hatt lignende erfaringer er noe Lærer 4 forteller at har vært veldig nyttig og viktig for henne. Ved å dele på erfaringene, både gode og dårlige, kan hjelpe med å ikke føle at man er helt alene om det. ”Også hvis det er ting eller situasjoner man har snakket om og sånt som du kjenner igjen en del ting fra, så har vi jo også hatt en del case vi har drøftet, og det er jo nyttig for da får man snakket om det flere i lag”, sier Lærer 2. I tillegg forteller enkelte av lærerne at DUB-prosjektet har bidratt til å gi verktøy til hvordan man kan håndtere aggresjon og tips til hva man skal se etter for å kunne avdekke det som skjer. På spørsmål om hva slags verktøy man kan bruke for å håndtere aggresjon, blir det fortalt om sosiogram og observasjon som nyttig for å avdekke det. Sosiogram brukes for å kartlegge de sosiale relasjonene innad i klassen og om det er noen elever som ser ut til å ikke ha noen å være sammen med. Observasjon brukes for å systematisk se om det er noe som ikke ser ut til å være som det burde innad i klassen.

En av lærerne forteller at selv om det er svært nyttig er det slik at skolehverdagen ofte er så full at det ikke er lett å få tid til alt som skulle vært gjort. ”Du skulle hatt mer tid, satt deg mer inn i det, men tiden strekker ikke alltid til til alt du skulle ha gjort”, sier Lærer 1. Det kan noen ganger bli for mye man skal fokusere på og være med på, og da kan det bli litt vel mye, sier hun. Alt i alt er hovedinntrykket at lærerne er fornøyde med å være med på DUB-prosjektet som både har gitt dem nyttige verktøy, gjort dem mer bevisst og satt fokus på kollegaveiledning og samarbeid.

## **4.6 Oppsummering av empirien**

### **4.6.1 Begrepet aggresjon**

Når det kommer til begrepet aggresjon er det først og fremst den reaktive, den utagerende siden ved aggresjon lærerne trekker frem. De forteller at de assosierer aggresjon med en hensikt om å skade, at det er lav frustrasjonsterskel og at det ikke alltid er så mye som skal til før det blir store reaksjoner. Det som kan trekkes frem som også er interessant er at en av lærerne fokuserer mest på den proaktive aggresjonen, og kommer med eksempler der hun viser til at det er handlinger som er utspekulerte. Det blir lagt vekt på at proaktiv aggresjon handler om et behov for makt og kontroll. Imidlertid er det enkelte av lærerne synes det er vanskelig å holde styr på begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, selv om det kommer det frem at assosiasjonene de har til de ulike aggresjonstypene er ganske samstemte. For å at tiltakene skal fungere så optimalt som mulig blir det viktig å tilpasse de etter hvilken type aggresjon det er snakk om. Samtidig blir det påpekt at det er mulig å finne både reaktive og proaktive trekk.

### **4.6.2 Den autoritative voksenrollen**

Når det kommer til den autoritative voksenrollen er det faktorer som relasjoner og tydelig struktur som blir løftet frem. Lærerne er særlig opptatt av at det handler om å skape gode relasjoner og fokusere på det positive. Selv om det til tider kan være en del irettesettelse og korrigerer, er de bevisste på å rose og legge til rette for at elevene skal kunne oppleve mestringsopplevelser. Når det gjelder struktur er lærerne ganske samstemt når det kommer til betydningen av at det er klare og tydelige grenser. Det blir også pekt på at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig med for mye fokus på regler. Én av lærerne uttrykker hvor viktig det er at elevene også får et

eierforhold til reglene, sånn at de sammen utarbeider reglene som skal gjelde i klasserommet. Bruk av den autoritative voksenrollen løfter lærerne frem som betydningsfullt i håndteringen av aggresjon.

#### **4.6.3 Håndtering av aggresjon**

Når det gjelder å skulle håndtere aggresjon løfter lærerne frem ulike tiltak som kan settes i gang. Flere av lærerne nevner at det først og fremst gjelder å ivareta resten av elevene og på den måten fjerne eleven fra den negative situasjonen. Ellers trekker enkelte frem at det er viktig å bruke tid på samtale om hva som forårsaker aggresjon. Noen bruker sosiale historier for å øve på situasjoner der det kan forekomme aggresjon.

#### **4.6.4 DUB-prosjektet**

Når det kommer til prosjektet om ”De utfordrende barna”, viser det seg at de aller fleste av lærerne har hatt et godt utbytte av å være med. Det blir lagt vekt på at de ved å delta på prosjektet har blitt mer bevisste når det kommer til håndtering av aggresjon. Det blir også fortalt av enkelte av lærerne at de ble introdusert for begrepene reaktiv og proaktiv for første gang i forbindelse med DUB-prosjektet, og at det var særlig nyttig. Ved å fokusere på det teoretiske uttalte enkelte at det var lettere å systematisere og feste tidligere erfaring til knaggene. Hovedtendensen blant lærerne var at de synes prosjektet har vært nyttig, og at de så langt sitter igjen med flere verktøy og er enda mer bevisste når de skal håndtere aggresjon. I motsetning til hovedtendensen kom det også frem en uttalelse på at det av og til kan bli for teoretisk, og at gapet mellom praksis og teori kan bli for stort. Det blir også trukket frem at i en hektisk skolehverdag skulle det gjerne ha vært enda mer tid til å sette seg inn i tiltak og håndtering for å styrke kompetansen sin. Allikevel er det alt i alt et veldig positivt inntrykk av den kompetansen DUB-prosjektet ser ut til å ha gitt lærerne.



## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg først hente frem igjen problemstillingen for oppgaven:

*Hvordan forstår lærere begrepet aggresjon, og hvordan kan man håndtere det?*

I kapittelet vil hovedfunnene bli drøftet opp mot sentral teori, tidligere forskning og empiri. Oppbygningen av drøftetekapittelet vil være basert på følgende kategorier:

- 1) Forståelse av begrepet aggresjon og faktorer som kan bidra til å utløse aggresjon
- 2) Håndtering av aggresjon

Innenfor kategorien som tar for seg håndtering av aggresjon vil den autoritative voksenrollen bli sentral.

### 5.1 Forståelse av begrepet aggresjon

Lærerne viser en god og ganske samkjørt forståelse for aggresjon når de beskriver hvilke assosiasjoner de har til begrepet. For det første trekker lærerne frem den reaktive aggresjonen som de opplever som uforutsigbar, og lærer 1 uttrykker at “det er noe man gjør fysisk med kroppen som har til hensikt å skade”. For det andre blir også den proaktive aggresjonen trukket frem av to av lærerne. Lærerne forteller at det handler om å oppnå noen privilegier, og Lærer 3 uttrykker at handlingene er ”utspekulert og veldig gjennomtenkt”. Å oppnå posisjon og makt er hva Lærer 2 uttrykker om proaktiv aggresjon:” Og da er det gjerne noen som vil dominere, styre og spille intrigespill for å få fram det de selv vil. Å få kanskje mer posisjon og makt”. I forhold til både reaktiv og proaktiv aggresjon kan vi se det i lys av Berkowitz (1993) og hva han trekker frem. Han legger vekt på at aggresjon på den ene siden kan være nøyaktig planlagt og kaldt gjennomført, med en bevisst handling for å oppnå en posisjon, makt eller instrumentell gevinst. Dette kan vi knytte til det lærerne viser til om proaktiv aggresjon. På den andre siden kan det også være styrt av et ønske om å skade noen og vises i form av en følelsesmessig reaksjon. At Lærer 1 opplever aggresjon som uforutsigbar er i samsvar med det Doyle (2006) påpeker om at det kan oppstå situasjoner der atferden er uforutsigbar og gir læreren liten tid til refleksjon før en må handle. Når det gjelder lærernes forståelse av aggresjon ser det ut til at det er en

ganske samkjørt oppfatning i forhold til å beskrive hva de assosierer med ulike former for aggresjon.

Enkelte av lærerne viser imidlertid tegn til noe usikkerhet når det kommer til selve begrepene *reaktiv* og *proaktiv*, og noen har akkurat blitt introdusert for de gjennom DUB-prosjektet. Lærerne beskriver riktignok begge formene for aggresjon, men det kan se ut til at det er noe usikkerhet rundt hvilken aggresjon som er reaktiv og hvilken som er proaktiv. Lærer 2 uttrykker usikkerheten omkring aggresjonsbegrepene slik: ”Du tenker på...jeg blander av og til dette proaktive og reaktive. Proaktiv, det er de som er impulsive?”. Lærer 3 er veldig klar på hvordan hun vil beskrive de to formene for aggresjon, men spør for å være helt sikker på at det er riktige begreper; ”Reaktiv og proaktiv, var det ikke det?”. Å ha et godt kjennskap til forskjellen mellom ulike typer aggresjon blir viktig for å sette i gang riktig tiltak. Med støtte i Berkowitz (1993) er det mange aggressive handlinger som er en blanding av begge disse typene, og ikke kun den ene eller den andre. For at tiltakene man setter i gang når man skal håndtere aggresjon skal fungere så optimalt som mulig, er det av betydning å ha en god kompetanse når det kommer til forståelse av aggresjonsbegrepet.

I tillegg til en god begrepsforståelse er det relevant å vite hva som kjennetegner de ulike formene for aggresjon. Særlig i forhold til proaktiv aggresjon som kan være mer skjult, mener jeg det særlig blir viktig å ha kunnskap for å bevisstgjøre seg hvordan det kan oppdages. Med støtte i Roland (2010) vises det til at det blir avgjørende med god kompetanse for å håndtere og avdekke denne formen for problematikk, da proaktiv aggresjon kan omfatte relativt kompliserte psykologiske mekanismer. For å beskrive proaktiv aggresjon viste Lærer 3 til et eksempel om ei jente som stadig forsøkte å oppnå kontroll over hvem som skulle bli inkludert i aktiviteter. ”Ho spilte veldig på at ho skulle ha med seg noen og andre ikke fikk være med“. Handlingene blir i tillegg beskrevet av læreren som utspekulert og gjennomtenkt. Det synes å være i tråd med det Roland (2010) trekker frem om kjennetegn ved proaktiv aggresjon, som omhandler det å manipulere relasjoner og i tillegg få med seg flere på negative handlinger. For å unngå slike uheldige mønstre som kan skade læringsmiljøet i en klasse, blir det vektlagt å tilegne seg kunnskap om teorier om gruppeprosesser som en forutsetning for å avdekke slik atferd. Det er i samsvar med det Lærer 3 understreker om betydningen av å ha en god oversikt over den sosiale kulturen og relasjonene

innad i en klasse. Dersom hun ikke følger med på relasjonene, forteller hun at det kan gå mot mobbetendenser. Det er også i tråd med det det Roland (2010) fremhever om at elever som viser proaktiv atferd ofte er i en maktposisjon der de kan danne elevgrupperinger som sammen kan gå i mot enten læreren eller andre.

Både Askland og Sataøen (2013) og Berkowitz (2013) trekker frem behovet for at pedagoger har en felles forståelse, et godt kunnskapsgrunnlag og et reflektert forhold til aggresjon. Det poengteres at det blir viktig med en forståelse av begreper som aggresjon, både reaktiv og proaktiv, vold, sinne, frustrasjon, fordi det vil kunne legge føringer for hvordan vi reagerer og hvilke tiltak som skal settes inn. Selv om aggresjon, sinne og fiendtlighet er nært relatert til hverandre, påpeker Buss (1961) at det blir viktig å skille mellom de. Mens aggresjon er en instrumentell respons som påfører straff, er sinne mer en følelsesmessig reaksjon. Fiendtlighet ses på som en negativ holdning i form av verbal respons. Også Askland og Sataøen (2013) legger vekt på skillet mellom sinne og aggresjon. Det et barn kan uttrykke ved hjelp av ansiktsuttrykk, stemme og kropp er den følelsen man refererer til som sinne. Dersom det ikke rammer andre rent fysisk, eller går direkte ut over noen, så er det ikke snakk om aggresjon, men sinne. Kjernen i aggresjonsbegrepet er at enhver aggressiv atferd har til hensikt å skade andre psykisk eller fysisk. Mens sinne kan sies å være den følelsesmessige reaksjonen, er selve handlingen det som kan kalles aggresjon (Bunkholdt, 2002). Samtidig kan det også være risikabelt å plassere alle former for aggressiv atferd inn under samme kategori (McDonnell, 2013). Å reflektere rundt begrepene og tilegne seg en mer bevissthet omkring de er i tråd med hva flere av lærerne trekker frem som betydningsfullt. Lærerne er med i DUB-prosjektet, og Lærer 1 forteller det er mye som ”ligger litt i bakhodet, men ikke akkurat dette om proaktiv og reaktiv, så det blir litt nytt da, og det er veldig nyttig” Også Lærer 3 sier at DUB-prosjektet har bidratt til å systematisere kunnskapen litt mer, slik at det er enklere å skille mellom hva som kjennetegner reaktiv og proaktiv aggresjon.

Når det gjelder hovedtendensen av lærernes forståelse av begrepet aggresjon, er det tydelig at det er den utagerende siden ved aggresjon som først og fremst blir trukket frem. Flere av lærerne assosierer reaktiv aggresjon med sinne, en hensikt om å skade andre og at det bygger seg opp frustrasjon som bare må ut. De forteller at de forbinder aggresjon med lav frustrasjonsterskel, og at det oppleves som ukontrollert og

uforutsigbart. Lærernes forståelse av aggresjon kan kobles til det Geen (2001) trekker frem om at aggresjon sies å være en reaksjon på bakgrunn av noe som provoserer og dermed utløser den aggressive atferden. Når det kommer til en hensikt om å skade andre, er det i tråd med hva Buss (1961) og Dodge (1991) påpeker om aggresjon som påføring av skadelig stimuli og ofte med en hensikt om å skade. Lærer 1 forteller at hun opplever det ikke alltid slik at det er like bevisst hvem det er som blir skadet. Slik hun oppfatter det handler det mer om å ”bare få det ut”. Hun sikter til at eleven har blitt provosert i forkant og at det samler seg opp frustrasjon som eleven må få ut. Dette er i samsvar med det Berkowitz (1993) viser til, at det ikke nødvendigvis er slik at det å skade alltid er selve hovedmålet når det gjelder intensjonen om å skade. Det kan være andre mål man har i bakhodet som man forsøker å oppnå, og på veien dit er det noen offer som blir skadet, enten fysisk eller verbalt. Samtidig er det viktig å trekke frem konsekvensen av en atferd. Det er ikke nødvendigvis slik at man oppnår å skade noen, selv om man utfører en handling der intensjonen egentlig er å skade et annet individ. Ut i fra definisjoner om aggresjon der hensikten om å skade blir vektlagt blir atferden allikevel aggressiv. Derimot vil en atferd ikke kunne defineres som aggressiv dersom man skader noen uten at hensikten om å skade noen er til stede (Roland, 1993).

Videre legger lærerne vekt på sammenhengen mellom frustrasjon og aggresjon, og forteller at lav frustrasjonsterskel er et kjennetegn ved reaktiv aggresjon. Forholdet mellom frustrasjon og aggresjon kan vi koble til både Roland (1993) og Dollard, Miller, Doob, Howrer & Sears (2001), som trekker det frem som sentralt. I likhet med enkelte av lærerne påpeker Roland (1993) at frustrasjon fører til aggresjon, og at aggresjon blir utløst av frustrasjon. Det kan også komme av at reaktivt aggressive ofte har lav frustrasjonsterskel, og at de ofte mistolker hendelser i verste mening, noe som kan bidra til frustrasjon og sterkt sinne (Dodge, 1991). Her kan det imidlertid trekkes linjer fra det flere av lærerne er inne på når de forteller at det ofte er ting de ser på som bagateller, men som elevene kan oppleve i verste mening som gjøre at de blir frustrerte og sinte.

Lærerne som hadde gjort seg opp erfaringer med proaktiv aggresjon gav uttrykk for at det handler om å dominere, skaffe seg mer posisjon og makt. Handlingene blir beskrevet som å være utspekulert, gjennomtenkt og at det handler om å oppnå en

posisjon. Det kan vi se i lys av hva Dodge (1991) påpeker om at hensikten med proaktiv aggresjon er å oppnå belønning. Det er i samsvar med Bjørkly (2001) som beskriver proaktiv aggresjon som målrettet, og at handlingene utøves med en intensjon om å oppnå goder eller privilegier. Dette kan vi se i sammenheng med hva lærerne trekker frem om at det handler om å skaffe seg en posisjon eller makt, i tillegg til at det kan kobles til de sosiale aspektene som Bjørkly (2001) påpeker. Målet er å skaffe seg, eller opprettholde en sosial posisjon der man kan kontrollere og dominere over en annen person. Det er i tråd med Berkowitz (1993) og det han peker på om aggressiv atferd som kan være rettet mot å bevare eller øke makt og dominans ovenfor offeret. Når det gjelder proaktiv aggresjon trekker de lærerne som nevner den frem at en mulig årsak til at de er proaktive er fordi de ønsker å oppnå status, makt og dominere. Med støtte i Berkowitz (1993) påpeker han at aggressiv atferd kan være rettet mot å bevare eller øke makt og dominans ovenfor offeret. Det kan handle om å utøve makt for å få viljen sin ovenfor offeret, samtidig som de også kan ha et behov for å vise at de ikke er underordnet i forhold til offeret.

Noen av lærerne trekker en link til diagnosen ADHD. Det blir fortalt at det ofte er elever som er veldig impulsive med en voldsom reaksjon, og gjerne elever med ”kort lunte”. Imidlertid legger Greene (2011) vekt på at det ikke er særlig nyttig med diagnoser for å forstå barnet, og at det ikke nødvendigvis trengs for å sette i gang tiltak. Dersom man opplever aggresjonen som et problem, vil det kunne føre til tiltak som ikke nødvendigvis er i samsvar med hva eleven faktisk trenger av tiltak. Pianta (2006) uttrykker at dersom lærerens syn på atferd som aggresjon er at det er et problem, vil en konsekvens kunne være at barnet ofte blir henvist til disiplinære tiltak.

## **5.2 Faktorer som kan bidra til å utløse aggresjon**

Enkelte av lærerne er inne på at de synes det er vanskelig når det kommer til faktorer som kan utløse aggresjon. De forteller at det kan være mange grunner, og at det ikke er mulig å gi ett enkelt svar. At det er flere mulige årsaker og faktorer som kan trekkes inn i bildet i forhold til aggresjon er i tråd med hva Berkowitz (1993) viser til. Også Askland og Sataøen (2013) fremhever betydningen av å være klar over at faktorer som kan bidra til å utløse ikke må oppfattes som absolutte. Det er ingen av

faktorene som ene og alene kan forklare hvordan aggresjon utløses, men det er *sammenfallet* av faktorene som kan være farlige og utslagsgivende for aggresjonen. Det kan være flere faktorer som er med på å utløse det, og lærerne har trukket fram noen av de.

### 5.2.1 Vanskelige hjemmeforhold

Hovedtendensen blant lærerne er at de trekker frem vanskelige hjemmeforhold. Lærer 1 mener at det er ”vanskelig når man ikke vet alt innenfor husets fire vegger”. Hun understreker at en måte å håndtere det på kan være å ha ”mer samarbeid med familie og sånn om hvordan de håndterer det hjemme også”. Det elevene har opplevd hjemme kan bidra til at frustrasjonsnivået allerede er høyt når de kommer til skolen, og dermed skal det ikke så mye til før aggresjonen utløses.

Vanskelige hjemmeforhold kan kobles til hva Cummings, Zahn- Waxler and Iannotti (1985) trekker frem om at dersom barnet stadig observerer foreldrene i sinte konflikter kan det være med på å bidra til både emosjonelle vansker og aggresjon hos barnet selv. Også Askland og Sataøen (2013) ser på aggressiv atferd som lært, slik at dersom et barn opplever at det er en atferd som fører frem, har det en tendens til å gjenta seg. Dersom et barn befinner seg i et oppvekstmiljø der det er vanlig å løse konflikter med aggressiv atferd, er det en sjanse for at barnet oppfatter dette som brukbare strategier for å løse konflikter. Lærer 4 understreker at hun opplever veldig ofte ”at de drar med seg ting fra heimen”. Hun forteller at det kan være lettere å forstå at enkelte tåler mindre på en mandag dersom de ”har hatt det litt dumt i helga”. Da kan det av og til være noe som er ment som en spøk fra jevnaldrende, men som kan få en veldig alvorlig reaksjon fordi enkelte kan ha masse å tenke på i andre sammenhenger.

Hvordan vanskelige hjemmeforhold kan være en utløsende faktor er i tråd med hva Berkowitz (1993) trekker frem. Dersom barnet opplever vanskelige hjemmeforhold der det bærer preg vold og aggressive foreldre, vil all form for aggresjon sannsynlig produsere ytterligere aggresjon. Han legger vekt på de erfaringer som gjøres innad i familien, og måten barn blir oppdratt på har en tydelig innvirkning når det kommer til aggressiv og voldelig atferd. Det kan også sees i lys av hva Askland og Sataøen (2013) og Dodge (1991) løfter frem om den generelle oppvekstsituasjonen til

individitet som kan ha innvirkning på aggressiv atferd. Det finnes ulike risikofaktorer som til sammen utgjør en fare. Det kan dreie seg om mangel på tilfredsstilte grunnleggende behov, eksponering for aggresjon, en oppvekst preget av stress og ubehag, mye flytting og tap av venner og relasjoner som blir avbrutt kan være noen av faktorene som kan slå negativt ut.

### 5.2.3 Språkvansker

Noen av lærerne er inne på at språkvansker kan være en mulig årsak til aggresjon. De trekker frem at språkvansker på den ene siden kan bidra til frustrasjon, ved å ikke få uttrykt det man ønsker. På den andre siden kan det også bidra til frustrasjon ved at det oppstår misforståelser av det man faktisk uttrykker. Dette kan vi se i lys av det Greene (2011) trekker frem om sammenhengen mellom forsinket språkutvikling og frustrasjon over ikke å beherske sosiale situasjoner. Dersom vi ikke behersker det språklige slik at vi får uttrykt det vi vil i samspill med andre, kan det være behov for å benytte seg av andre metoder for å få uttrykt det man ønsker. De lærerne som trekker frem språkvansker forteller at det kan bli vanskelig å håndtere sosiale situasjoner som stiller krav til å gjøre seg forstått samtidig som det også stilles krav til å forstå og innhente informasjon fra andre. Løge (2011) legger vekt på at barn med språkvansker kan ha en utfordring med å stille spørsmål for å innhente den informasjonen de trenger, at de kan ha vansker med å skifte perspektiv og at de noen ganger kan si noe som oppleves som upassende i ulike situasjoner. Når språket er utfordrende vil det kunne føre til færre forklaringsstrategier og forhandlingstrategier.

Særlig i lek og samspill med andre kan det komme tydelig frem at det er utfordrende å forklare og forhandle for å bli enige innad i gruppen. Løge (2011) viser til forskning som tyder på at barn som har språkvansker utgjør en risikogruppe for å kunne utvikle atferdsvansker, og sosiale-og emosjonelle vansker. Når man refererer til sammenhengen mellom språkvansker og atferdsvansker, er det særlig vansker knyttet til å forståelse som utgjør en større risiko enn vansker med å uttale lydene riktig. Funn i en mastergradstudie (Eek, 2009) der formålet var å se på mestring av språk og lek blant barn i førskolealderen med språkvansker, viste at barna med omfattende språkvansker hadde utfordringer med å delta i lek og samspill med jevnaldrende. En annen tendens var at disse barna kom oftere i konflikt med andre gjennom å dytte, slå

og ta i fra andre leker. Her kan mangel på språklig kompetanse virke inn på den måten at barna hadde vansker for å uttrykke seg, og vansker for å delta i samspill og lek med de andre barna.

Sammenhengen som lærerne ser på mellom språk og atferd er i tråd med hva Løge (2011) trekker frem om økende fokus på sammenhengen mellom språkvansker og atferdsvansker. Hun peker på at det hos barn som er meldt til psykiatriske klinikker for atferdsvansker også blir foretatt kartlegging av språkmestring, og funnene viser at mange av barna også hadde skjulte språkvansker. Denne sammenhengen er det viktig å være klar over, slik at tiltakene man setter inn blir så korrekte som mulig. Dersom det egentlig er språket som gjør at enkelte elever blir frustrerte og aggressive, blir det særlig viktig å fokusere på det språklige og styrke de språklige kunnskapene. Dette er i tråd med hva Love and Thompson (1988) trekker frem om betydningen av at det i en kartlegging som egentlig fokuserer på utagerende og atferdsmessige aspekt, også blir gjennomført en kartlegging av språkmestringen til barnet.

På bakgrunn av hva enkelte av informantene løfter frem når det kommer til mangel på språkferdigheter, blir det av betydning å være bevisst sentrale aspekter ved kommunikasjon for å kunne tilrettelegge i undervisningen. For å kunne kommunisere trengs det ulike ferdigheter, og i det vi uttrykker oss har vi et valg om hvordan vi vil formidle det vi ønsker på. Det samme gjelder mottakeren som også kan velge hvilket meningsinnhold han vil avkode. Disse ferdighetene er sentrale aspekter som det er viktig å være bevisst på. Spesielt for elever med språkvansker, som kan ha vansker med kognitive funksjoner som hukommelse, resonnering, språk og oppmerksomhet blir det sentralt å bevisst tenke over det i forhold til undervisningen (Bele, 2008). For elever med store språkvansker er det ikke nødvendigvis at det er vanskelig å velge hvilket alternativ man ønsker for å uttrykke seg, men at utfordringen ligger i å finne frem til de ordene man ønsker å bruke. Dersom man ikke har tilstrekkelig med språkferdigheter til å kunne uttrykke seg, kan en konsekvens være at man blir taus og tilbaketrukket (Bele, 2008).



#### 5.2.4 Frustrasjon

Blant lærerne blir det pekt på at lav frustrasjons terskel er noe de synes kjennetegner aggresjon. Dette er synspunkter som også blir belyst i litteraturen om aggresjon (Berkowitz, 1993, Roland, 1993, Buss, 1961). Det blir lagt vekt på at dersom man ikke klarer å nå sine mål, eller ikke oppnår de målene man forventer, oppstår det frustrasjon. Som lærerne påpeker er det ikke alltid så lett å vite grunnen til at enkelte elever reagerer som de gjør over noe andre kan oppleve som småting. Både Dodge (1987) og Berkowitz (1977) hevder at den tolkningen barn foretar seg av en handling utført av en medelev, vil være en viktig prediktor for sannsynligheten for om barnet svarer med aggresjon. Det er større sannsynlighet for om et barn responderer med aggresjon dersom provokasjonen opplevdes som med hensikt, enn om det var et uhell (Rule & Duker, 1973). Her blir det imidlertid viktig å presisere at det er barnets tolkning av om det er med hensikt eller et uhell som er med på å avgjøre utfallet, og ikke den faktiske intensjonen (Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984).

En av lærerne forteller at hun synes aggresjon oppstår når noen opplever en situasjon eller hendelse som urettferdig, og når det ikke går deres vei. Å tolke hendelser som urettferdig kan også sees på en måte å feiltolke situasjoner. Det er ikke nødvendigvis situasjonen i seg selv er urettferdig, men at det kan være vanskelig for enkelte å se helheten av en situasjon, og dermed kan det oppleves som om det ble utført med vilje og vond hensikt. Å feiltolke situasjoner og hendelser kan knyttes til hva Dodge (1987) uttaler om at aggressive reaksjoner kommer ofte av en tolkning av en annen person som har provosert med fiendtlige hensikter. Negative handlinger som oppstår på bakgrunn av en opplevelse av å bli frustrert eller provosert, kan særlig knyttes til den reaktive aggresjonen (Dodge, 1991). Det kan også kobles til at elevene hadde en intensjon eller et mål de tenkte de skulle oppnå. Dersom de blir hindret i å nå dette målet, kan det være en utløsende faktor for aggresjon. Dette kan vi se i lys av hva Dollard et al., (2001) belyser om sammenhengen mellom frustrasjon og aggresjon. Dersom individet blir hindret i å nå et mål, kan det oppstå frustrasjon som vekker aggresjonen.

#### 5.3 Håndtering av aggresjon

Når det kommer til å håndtere aggresjon, blir den autoritative voksenrollen sentral. Lærerne som er med i DUB-prosjektet forteller at det har bidratt til en bevisstgjøring i forhold til håndtering av aggresjon. Gjennom å bli bevisst på betydningen av den

autoritative voksenrollen trekker lærerne frem viktigheten av å ha gode relasjoner til elevene sine. Samtidig uttrykker lærerne på hvor viktig det er med tydelig struktur og grenser. Å stille forventninger og krav til elevene handler om å vise at man har tro på at elevene kan mestre det faglige. En konsekvens av å ikke ha forventninger til elevene vil kunne være at læreren føler mer synd på eleven, og at eleven sitter inne med mye potensiale som ikke blir benyttet (Bø, Stenersen Hovdenak, 2011). Samtidig blir relasjoner mellom lærer- elev sett på som selve bærebjelken i det å skulle lede og styre klasseromsaktiviteter (Marzano, 2003). At noen av lærerne synes det er utfordrende av og til kan sees i lys av hva Hattie (2013) ser på om at relasjoner som noe av det vanskeligste å oppnå, men det er også her mye av løsningen ligger.

Enkelte av lærerne forteller at de gjennom DUB-prosjektet har tilegnet seg en bevisstgjøring når det kommer til å skulle håndtere aggresjon. Lærer 3 uttrykker at hun har fått en oppfrisking og minner seg selv stadig på betydningen av både relasjoner og tydelig struktur. Varme forstås med kvaliteten på relasjoner mellom lærer-elev, og kontroll omhandler den grad av tydelighet og forventninger voksne sender til elevene (Nordahl et al.,2005).

### **5.3.1 Systemperspektivet**

Tremblay (2010) uttrykker at tidlig innsats er av betydning for å få mest mulig utbytte av tiltakene. Samtidig blir et svært sentralt grunnlag for å oppnå en hensiktsmessig håndtering å ha en kollektiv forståelse av hva det vil si å bygge gode relasjoner, hva som ligger i struktur, og hvordan håndteringen skal foregå (Roland, 2011). Dette er i sammenheng med det enkelte av lærerne uttrykker om at de er opptatt av at de er samkjørte, både på trinnet, men også på hele skolen. Det kommer frem at det er enklere å være samkjørte om de sammen kommer frem til hvilke grenser og regler som skal gjelde. Dette kan vi se i lys av viktige egenskaper som finnes i den sosiale interaksjon som blant annet timing og struktur som viktige komponenter for å bidra til et vellykket klasserom med tanke på elevenes læring og lærerens mestringsfølelse (Pianta, 2006).

Lærerne forteller at de har samarbeidsmøter for å analysere og diskutere seg i mellom. Dette gjør de med tanke på å samkjøre hvordan de skal reagere og håndheve reglene de har satt. Samarbeidsmøtene er et tiltak som skal hjelpe lærerne til å bruke de samme konsekvensene og samme grensene. I forhold til DUB-prosjektet har lærerne også uttrykt at de ser nytteverdien av kollegaveiledning. Det bruker de til å drøfte og reflektere omkring ulike saker, samt dele på erfaringer de sitter på. Dette er i tråd med det Pianta (2006) trekker frem om lærernes forståelse av kompleksiteten med både relasjoner, læringsmiljø og struktur innad i et klasserom, og hvordan det kan påvirke hvordan lærerne løser de utfordringene de står ovenfor. Pianta (2006) vektlegger det å foreta en analyse av kompleksiteten der både lærere og elever er med, for å forstå klasserommet som en sosial kultur. For å bedre forstå hele den sosiale kulturen er det flere av lærerne som forteller at de er opptatt av å finne ut av hva som kan påvirke at aggresjonen utløses, og deretter bruke den kunnskapen til å forsøke å unngå at eleven kommer opp i slike situasjoner. Det handler om å observere og tilegne seg kunnskaper om hva som ser ut til å påvirke eleven. Dette er i tråd med at det innenfor et sosialt system handler om at individene både kan påvirke og bli påvirket av den helheten de er en del av (Roland, Fandrem & Løge, 2011).

Den refleksjonen lærerne gjør omkring det sosiale systemet kan kobles til det Pianta (2006) påpeker om at et individ alltid vil bli sett på som en deltaker i et komplekst system der flere faktorer har gjensidig påvirkning på hverandre. Som Midhassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011) understreker er det av betydning å kjenne til at i de sosiale systemene så er både lærere og elever i interaksjon med hverandre til enhver tid. Lærer 5 trekker frem at organiseringen av skolehverdagen og måten læreren utøver klasseledelse på, kan være en faktor til at enkelte elever ikke synes det er forutsigbart nok. Dette kan vi se i sammenheng med det Midthassen (2011) fremhever om å være en tydelig klasseleder som har evne til å se hvilke situasjoner som kan forekomme og hvilke konsekvenser det kan føre med seg. At læreren er særlig bevisst de valgene som blir foretatt i forbindelse med organiseringen er i samsvar med en systemanalyse der læreren er opptatt av å skaffe seg kunnskap om mulige faktorer som kan utløse aggresjon. I tillegg flyttes fokuset vekk fra faktorer som går direkte på eleven, men heller over på hvordan hun som klasseleder kan bidra til at skoledagen blir så forutsigbar og trygg som mulig for eleven. Det kan kobles til å foreta en

systemanalyse som går ut på å tilegne seg en eksplisitt forståelse av faktorer som ser ut til å utløse, påvirke og opprettholde atferden (Nordahl et al., 2005).

### 5.3.2 Relasjoner

Når det gjelder gode relasjoner, ser lærerne betydningen av å fokusere på hva eleven er interessert i, og at gode relasjoner hjelper de til å forstå eleven bedre. Samtlige av lærerne forteller at det er enklere å håndtere aggresjon når de har gode relasjoner til elevene. Dette er i tråd med hva Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) trekker frem om at de elevene som har gode relasjoner til læreren viser mindre tegn til atferd som oppleves som utfordrende i skolen, enn de som har en dårligere relasjon. Også Overland (2007) påpeker at elever med gode relasjoner til læreren ofte har en mer positiv innstilling til skolen. Imidlertid er det vesentlig å ikke bare se betydningen av gode relasjoner, men også vite *hvordan* man kan skape de, og hva som kjennetegner en god relasjon.

Lærerne forteller at de bygger gode relasjoner ved å benytte seg av friminutter, uteskole og leketimer til å bli bedre kjent med elevene. De fokuserer på at man må tilbringe mye tid sammen for å bygge gode relasjoner, vise interesse og vise at man vil elevene vel. De forteller at det er lettere å kommunisere med elevene når de har roet seg ned. Dette kan vi koble til det Ogden (2009) trekker frem om at relasjoner er en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere.

Som lærerne viser til er det av betydning å bruke tid med elevene, og finne ut hva de interesserer seg for. Pianta (2006) påpeker at for å bygge relasjoner blir det viktig å investere tid med hverandre, vise at en er interessert og at en bryr seg om hverandre. Det er også i tråd med hva Ogden (2009) utdyper om at det blir viktig å være oppriktig interessert i å bli kjent med elevene. Det er i tråd med hva enkelte av lærerne forteller om når de tar utgangspunkt i noe elevene interesserer seg for og bygger opp om det positive. Lærer 3 forteller om et eksempel der hun ville få frem noe positivt og vise frem en av elevens sterke sider. Eleven var spesielt interessert i transportmidler og læreren lot dermed eleven holde et foredrag for resten av klassen. For det første var hendelsen viktig for eleven selv for å gi mestringsfølelse og positiv oppmuntring fra læreren. Dette igjen kunne gi grunnlag for en relasjon som ikke kun

er preget av irettesettelser. For det andre var hendelsen også ment slik at klassen skulle få et positivt inntrykk av eleven. Læreren er opptatt av at det ikke kun skal handle om irettesettelse av eleven foran klassen, men at det i stedet er viktig å fokusere på det positive. Dette kan vi se i lys av det Ogden (2012) kommer med når det gjelder å bygge gode relasjoner. Han legger vekt på at man må finne noe elevene er eksperter på, eller veldig interessert i, og la dem undervise lærer eller resten av klassen. På denne måten vil man kunne oppmuntre den positive atferden, gi mestringsfølelse til eleven og komme med positive kommentarer slik at klassen får med seg de positive sidene.

Lærerne fokuserer også på at det er viktig å vise elevene at de vil dem vel og at har en positiv oppfatning av elevene. Dette kan sees i lys av hva Overland (2007) trekker frem om at relasjoner handler om hva slags innstilling eller oppfatning man har til hverandre, og hva man betyr for hverandre. Som enkelte av lærerne er inne på, er det viktig at elevene oppfatter at de vil dem godt, og at de ikke er ute etter å ta de.

Lærer 4 forteller at hun bruker tid på å bli bedre kjent med elevene fordi det hjelper henne å forstå eleven bedre. Hun flytter fokuset vekk fra å bli irritert og over på å forstå hvorfor elevene reagerer som de gjør, og er interessert i å finne ut av årsaken bak atferden. Med støtte i Marzano (2003) handler det om å få kontroll over egne negative følelser og flytte fokuset over på å forstå atferden og barnet. Det blir lagt vekt på betydningen av å se forbi atferden og se barnet. Riktignok er læreren inne på at det av og til kan være frustrerende og at hun opplever at hun blir irritert over negativ atferd. For å få kontroll over følelsene minner hun seg selv på at vanskelige barn har det vanskelig. Dette er i sammenheng med at hovedansvaret for å endre sin atferd og relasjon ligger hos den voksne (Nordahl, et al., 2005). Dette samsvarer med St. Meld. Nr., 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring- Muligheter*, der satsingen på et bedre læringsmiljø gjennom klasseledelse er sentral. De trekker frem betydningen om at den voksne er bevisst på hvor avgjørende det er med relasjoner, og at det hører med til læreren sitt ansvar å endre sin relasjon til eleven. Flere av lærerne som forteller at de ikke synes det er utfordrende å bygge relasjoner til elever som viser aggressiv atferd. De bruker automatisk mer tid sammen og får dermed mulighet til å finne ut hva elevene interesserer seg for. Samtidig er det enkelte av lærerne som forteller at

det er frustrerende når opplegg blir spolert og at enkelte ganger kan atferden oppleves ganske nedverdiggende.

Et fellestrekk blant lærerne er at de har blitt bevisste på betydningen av relasjoner gjennom DUB-prosjektet, og enkelte forteller at de opplever en sammenheng mellom gode relasjoner og det å håndtere aggresjon når det oppstår. At lærerne opplever det som lettere å håndtere aggresjon når de har gode relasjoner kan kobles til det Nordahl et al., (2005) og Roland (2011), uttrykker om at en autoritativ voksen har bedre muligheter til å kunne ha en positiv innvirkning på elevenes læring og atferd. For det første handler det om en mulighet til å utvikle støttende og relasjoner til elevene, og for det andre handler det om å kunne stille forventninger og krav til elevene ut i fra deres forutsetninger. Å ha en støttende og varm relasjon til elevene er i tråd med det Grønset Løvoll og Jensen (2014) vektlegger om at gode relasjoner kjennetegnes med at elevene føler seg sett og anerkjent.

Lærer 5 forteller at det er viktig å ha gode relasjoner som et grunnlag for at elever skal kunne fortelle hva de trives med og ikke. Dersom relasjonen er dårlig kan det være vanskeligere å få eleven til å åpne seg for læreren. Dette kan kobles til hva Overland (2007) ser på som fundamentale betingelser som må være til stede for å ha gode relasjoner, nemlig tillit og respekt.

Det kan være enklere for eleven å ta imot irettesettelser og lytte til læreren dersom man opplever at relasjonen til læreren er god. Det kan kobles til at godt etablerte relasjoner kan bidra til at læreren er forutsigbar for elevene og at de vet at dersom læreren gir de tilsnakk så er det fordi atferden er uønsket, og ikke fordi læreren ikke synes om de. Marzano (2003) peker på at regler og prosedyrer enklere kan aksepteres om gode relasjoner ligger til grunne enn om det ikke gjør det. På denne måten ser vi at relasjoner og tydelig struktur henger nært sammen. Gjennom måten å gjennomføre aktiviteter på og hvordan man forholder seg til elevene på, bygges det relasjoner. For å få gjennomført klasseromsaktiviteter på en god måte trengs det tydelig struktur og gode grenser.

### 5.3.3 Struktur

Å ha tydelige planer for dagen, god organisering, regler og rutiner som er godt innøvd i klasserommet, er noen av faktorene vi kan finne innenfor begrepet struktur som flere av lærerne legger vekt på. Med god struktur legges det et grunnlag for å kunne iverksette og korrigere uønsket atferd. Samtidig som en konsekvens av ikke å ha god struktur vil være kaos, mangel på klarhet i forhold til hva elevene og læreren skal gjøre (Thuen, 2011). Det blir fremhevet av en av lærerne at elevene skal vite hva det vil si å ha de ulike fagene, og hva elevene skal kunne forholde seg til. Det kan knyttes til å tydeliggjøre forventninger for elevene hva de skal arbeide med, hvordan det skal gjennomføres, hvor lang tid elevene har disponibelt og hva som skal skje når elevene er ferdige (Hewett, 1968 i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Flere av lærerne er opptatt av at oppstart, avslutning og overgangssituasjoner skal være tydelige og ryddige. Lærer 5 understreker at det for noen elever er svært viktig å bli ”forberedt på hva som skal skje”. Hun trekker frem overgangssituasjoner som spesielt relevante å forberede elevene på. Dette kan kobles til faktorer innenfor struktur som Nordahl (2010) understreker. Det handler om faktorer knyttet til at læreren er tilstede, og at oppstart, overgang og avslutning av timen er tydelig. Når det kommer til regler i klassen og på skolen, så er hensikten å tydeliggjøre forventninger om hvordan man oppfører seg, samtidig som det skal bidra til et godt klassemiljø. For at det skal være enklere å forholde seg til de, forteller Lærer 1 at de i fellesskap går igjennom reglene og finner ut av hvordan de vil ha det sammen. Det som blir trukket frem om å utarbeide regler sammen kan knyttes til at elevene får et bedre eierforhold til det, enn om det kun blir ramset opp som retningslinjer de skal følge. Det kan sees i lys av det Nordahl et al., (2005) trekker frem om at klassen sammen skal ha regler som de er nødt til å forholde seg til for å bidra til et godt læringsmiljø. Det samsvarer med det lærerne forteller om i forbindelse med klasseregler, at de skal ha et overordnet fokus på det som er positivt for å fremme et godt læringsmiljø.

Når det kommer til bruk av regler i klassen kan det kobles til Nordahl et al., (2005) og Nordahl (2010) og deres påpekning om at regler burde fokusere på det man ønsker at elevene skal gjøre, og ikke kun på hva som ikke er lov. Det blir dermed viktig å tydeliggjøre det som ikke er lov, men at hovedvekten ligger på den positive og ønskede atferden. Enkelte av lærerne forteller at de har regler for å gi elevene en

trygghet og forutsigbarhet. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) uttaler at tydelige regler og forventninger kan bidra til å forebygge problematferd. Imidlertid vil en konsekvens av uklare regler, ettergivende lærer eller klasseledelse være at problematferd lettere utvikles og at det kan forekomme mye konflikt mellom barn og den voksne (Drugli, 2013). Ved å ha tydelige regler kan elevene skaffe seg kjennskap til hva som forventes av de, og dersom det skjer et regelbrudd blir det samtidig viktig å kjenne til konsekvensene av å ikke følge reglene (Nordahl, 2010). Dette kan vi knytte til det Nordahl (2010) påpeker om at det for elever med problematferd er svært viktig med regler som er konkrete og klart formulerte, da det vises til at de er sårbare for uklare regler. En av lærerne er trekker imidlertid frem at tydelige grenser ikke er synonymt med kjeft, men at det er læreren og elevene sammen som kommer frem til hvilke klasseregler de vil at skal gjelde for de. Riktignok kan kjefting, samt bruk av straff, få det til å bli stille akkurat der og da, men på sikt vil det ha lite gunstige virkninger om man bruker det på feil måte. Å bruke straff signaliserer at noe ikke er akseptert, men det gir ingen retningslinjer for hva som er mer ønsket atferdsmessig. Dersom barnet ikke får vite hva som er ønsket som en erstatning, kan det være barnet heller utvikler en annen like uheldig atferd. Imidlertid kan det brukes straff hvis det skjer på en bevisst måte, der man i tillegg får hjelp til å finne mer hensiktsmessige løsninger å handle på. Det gjelder å la barnet få kjenne på å mestre en situasjon (Bunkholdt, 2002).

I motsetning til hovedtendensen blant lærerne blir det også løftet frem et annet synspunkt på regler. Dersom det blir for mye “sånn, sånn, sånn, sånn“, forteller en av lærerne at det kan være mot sin hensikt og heller trigge elevene til å teste det ut. Hun er tydelig på at ikke barnet kan få styre alt, men at en dialog om det som kan oppleves som urettferdig av regler kan være aktuelt. På den ene siden kan vi se det i sammenheng med det Greene (2005) peker på at dersom man anstrenger seg for hardt for å vise hvem som er sjefen, kan det resultere i at barnet gjør det motsatte. Storr (1975) vinkler det slik at den naturlige trangen til å utforske blir begrenset av regler som kan forårsake frustrasjon: ” There are far too many things which children must not do or must not touch” (Storr, 1975, s.65). På den andre siden blir det som vist til tidligere påpekt en sammenheng mellom manglende grensesetting og manipulerende, negative handlinger mot læreren. Særlig når det gjelder proaktiv aggresjon kan atferden være manipulerende i forbindelse med å få med seg flere på negative



handlinger. Videre kan det kobles til at manglende regler og håndhevelse av dem kan føre til at elevene utnytter muligheten, og det vil dermed være sentralt å være tydelig på at slik atferd ikke er lønnsomt. Ved å vise til tydelige regler som håndheves vil det kunne gi et signal til elevene om at slik atferd vil bli håndtert av den voksne. Som flere av læreren har påpekt når det gjelder proaktiv aggresjon, handler det om å oppnå privilegier. For å redusere det som Roland (2010) trekker frem som "suksessfaktoren", blir det lagt vekt på tydelige regler og håndhevelse av dem.

#### 5.3.4 Fokus på den positive atferden

Innenfor det autoritative perspektivet blir både struktur og relasjoner løftet frem, og de to faktorene sammen har en dynamisk innvirkning på hverandre. Det kan bli en del i rettesettelse og fokus på regler, og i forbindelse med det trekker flere av lærerne frem at det er viktig å se elevene når de gjør noe positivt og fokusere på atferden man ønsker. Dette kan knyttes til det Roland (2007) trekker frem om at det er den positive atferden som må oppmuntres, samtidig som man tydelig må vise at negativ atferd ikke aksepteres. Noen av lærerne forteller at de bevisst er på utkikk etter hendelser de kan skryte av, og episoder der elevene kan roses for ønsket atferd. For å korrigere atferd er det den sosiale oppmuntringen som voksne gir barn ved å være sammen, vise at man bryr seg, gir oppmerksomhet og anerkjenner dem, som er viktig (Nordahl et al., 2005). Den sosiale oppmuntringen benyttes ofte ved læring av ny atferd. Dette kan igjen kobles til barn som har dårlig selvtillit og som trenger å kjenne på mestring. Når det kommer til aggresjon blir det sjeldnere gitt ros og oppmuntring. Det kan være vanskeligere å rose når atferden blir så tydelig, selv om disse barna trenger det minst like mye (Nordahl et al., 2005).

Damsgaard (2003) viser til at elever som viser atferd som karakteriseres som problematisk ofte har mange nederlagsopplevelser og erfaring med å ikke mestre. Det er derfor svært relevant som lærerne trekker frem, å finne ut av hva det er elevene er gode på og fokusere på det. Dette kan vi se i lys av Bandura (1997) og den sosial-kognitive teori om forventning og mestring. Bandura ser på både forventninger og verdien av å nå et mål. Hvilke forventninger eleven har om å mestre noe er avgjørende for motivasjonen. Forventninger om mestring kan vi kalle "self-efficacy", og Bandura beskriver begrepet "self-efficacy" slik: "...perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can

do with what you have under a variety of circumstances” (Bandura, 1997:37). Hvilke oppfatninger eleven har om egen kompetanse i møte med oppgaver blir sentral. At lærerne er bevisste på å rette oppmerksomheten mot det positive mener jeg er en svært sentral ting når det gjelder aggresjon. Ofte kan det være mye irettesettelser og korrigeringer mot elevene, og da kan det bli særlig viktig at noen ser det positive. Videre kan det være med på å bidra til at elevene får en mer tro på seg selv og får en bedre oppfatning av seg selv i møte med ulike situasjoner og oppgaver. Det er i tråd med Nordahl et al.,(2005) som trekker frem hvordan man bruker oppmerksomheten i møte med barn som et viktig hjelpemiddel for at barn skal tilegne seg prososial atferd. Imidlertid er det viktig å være klar over at endring av atferd skjer på bakgrunn av flere faktorer som er i samspill med hverandre. Nordahl et al.,(2005) understreker at verken fokus på det positive og tydelig grenser kan endre atferden til et barn dersom det ikke selv er motivert for å endre den

### **5.3.5 utfordringer med den autoritative voksenrollen**

To av lærerne ser på utfordringer knyttet til den autoritative voksenrollen. Lærer 4 forteller at hun synes det kan være vanskelig å ikke bli for ettergivende. Særlig når hun vet at enkelte elever har det vanskelig, vil hun helst være litt ekstra grei, selv om hun sier at det er nettopp det man ikke skal være. At det er uheldig med en ettergivende voksenrolle kan kobles til det Nordahl et al., (2005) understreker. Det blir lagt vekt på at den ettergivende voksenrollen er god når gjelder å ha en varm og støttende relasjon til elevene. Det er når det kommer til å ha kontroll og mulighet til å korrigere atferd, at den er lite hensiktsmessig.

Innenfor lite kontroll finner vi lite håndhevelse av regler, som igjen kan bidra til at reglene ikke får noen betydning. Dersom elevene opplever håndhevelse av regler fra en voksen med ettergivende oppdragerstil vil de ofte reagere med mer aggressiv atferd. En konsekvens av en voksne som da ikke står på sitt, vil kunne være at eleven neste gang benytter seg av samme strategi, og den voksne mister gradvis mer av kontrollen. Nordahl et al., (2005) peker at dersom man utøver en ettergivende lederstil vil man oftere oppleve aggresjon fra barn i det man forsøker å håndheve regler. Opplever barnet at det fungerer, og at den voksne gir etter, vil kontrollen til den voksne gradvis bli mindre. Siden uklare regler kan bidra til å utløse aggresjon, mener jeg det blir ekstra viktig å være en tydelig voksen med klare regler som håndheves.

Det er i tråd med det Nordahl (2010) påpeker om at dersom det utøves god klasseledelse er det mindre problemer knyttet til atferd. Samtidig mener jeg det blir en uheldig sirkel for både lærer og elever, dersom eleven opplever flere ganger at den voksne gir etter. På den ene siden er det uheldig for eleven som kan benytte seg av en strategi som går på å bli aggressiv til en får viljen sin. På den andre siden vil det også være svært uheldig for læreren som muligens ikke når frem til eleven.

At aggressiv atferd som kan føre til at man får viljen sin, er svært uheldig, er i tråd med Moynehan, Strømgren og Gundersen (2005). De legger vekt på at det i enkelte miljøer kan gi status å motsi læreren og at det kan skapes en negativ sirkel dersom konflikter og utfordringer stadig løses ved å bli aggressiv. Riktignok kan man her trekke inn det flere av lærerne er inne på når det gjelder å lære elevene strategier for hvordan man kan reagere når man opplever å bli aggressiv. Lærerne forteller at det er viktig å jobbe med teknikker for hvordan man kan håndtere situasjoner når det oppstår. De forteller at det handler om å tilegne seg ferdigheter for hvordan man kan løse en situasjon uten å bli aggressiv. Denne holdningen kan vi knytte til det Buss (1961) trekker frem om at aggresjon heldigvis sjelden er den eneste løsningen som fører eleven fram til det en ønsker å oppnå. Når eleven har et handlingsrepertoar utenom aggresjon vil det også kunne forventes at straff har en mer varig effekt når den først og fremst brukes når atferden er uakseptabel. For å forklare at straff ikke nødvendigvis har særlig langvarig effekt beskriver Buss (1961) det med et eksempel om to barn som leker sammen; det ene barnet vesentlig sterkere enn det andre. Det sterkeste barnet ønsker seg en leke og blir aggressiv. Dersom en voksen er tilstede for å straffe, vil det kun hindre ytterligere aggresjon. Når det er fravær av den voksne, vil en slik aggressiv reaksjon kunne være løsningen for å få viljen sin. Det Buss (1961) legger vekt på, er at dersom læreren vektlegger betydningen av at barnet tilegner seg alternative måten å respondere på, vil bruk av straff ha mer effekt dersom det er aggressiv atferd som er den responsen barnet velger ut i fra et større repertoar av responser.

## 6.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å fokusere på forståelse og håndtering av aggresjon. Det er ikke mulig å generalisere fra denne studien. På bakgrunn av metode og omfang vil det ikke kunne gi noe generelt bilde av hvordan lærere forstår og håndterer aggresjon. Formålet har heller ikke vært å generalisere. Allikevel kan andre selv overføre det som blir belyst i studien til andre situasjoner. Det kan handle om å overføre til eget klasserom, og på den måten vil kunnskap kunne bli overført.

Som nevnt tidligere viser forskning at manglende kompetanse om aggresjon kan føre til usikker håndtering (Roland, 2010). Ut i fra konsekvenser som aggressiv atferd kan føre med seg, er det av betydning at det startes på et tidlig tidspunkt. Dette kan vi se i sammenheng med St. Meld. Nr. 16 (2006-2007). *Og ingen stod igjen- tidlig innsats for livslang læring*, der tidlig intervensjon er sentralt. Tidlig intervensjon handler om å utvikle forebyggende tiltak, og en måte å forebygge er fokus på kompetanseheving (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland). Prosjektet “De utfordrende barna“ handler om å sette fokus på tidlig innsats. Hovedfokuset til DUB-prosjektet er tidlig intervensjon, håndtering av aggresjon og kompetanseheving. Det blir også vektlagt et systemisk arbeid der bevisstgjøring av å ha et fokus både rettet mot individet og systemet er sentralt. Som lærerne understreker har kompetanseheving i form av DUB-prosjektet vært nyttig og bidratt til mer bevisstgjøringen blant lærerne når det kommer til aggresjon. Særlig blir en begrepsforståelse sentral for å sette i gang tiltak som fungerer så optimalt som mulig.

Et av funnene som er interessant å løfte frem er sammenhengen mellom aggresjon og språkvansker som ble løftet frem i empirien og i det teoretiske kapittel (Greene, 2011, Løge, 2011). Det ble lagt vekt på at dersom språket er vanskelig kan det oppstå vanskelige situasjoner i samspill med andre. Både det å gjøre seg forstått, men også å forstå hva andre forklarer er noe hun legger vekt på at kan bidra til frustrasjon. Når det gjelder sammenheng mellom språk og aggresjon vil det vært nyttig med enda mer forskning på dette feltet. Det er viktig å tenke at aggresjon kan komme av at elever blir frustrerte når det kommer til det språklige.

Ut i fra resultatene i studien kommer det frem at det først og fremst er reaktiv aggresjon lærerne har kjennskap til. Dette kan ha sammenheng med at det er størst forekomst av reaktiv aggresjon når det kommer til de laveste klassetrinnene (Roland, 2010). Det er færre lærere som trekker frem proaktiv aggresjon, og det blir vist til at den ofte er vanskeligere å oppdage fordi den foregår mer skjult.

Det vil som sagt ikke være én enkelt standardoppskrift å følge når det gjelder håndtering av aggresjon. Resultatene i studien understreker betydningen av den autoritative voksenrollen, der struktur og relasjoner er to faktorer som har dynamisk innvirkning på hverandre. Relasjoner blir fremhevet at er sentralt som et godt grunnlag for å håndtere aggresjon, og hovedtendensen om struktur er at det gir et godt grunnlag for å kunne korrigere uønsket atferd, og at lærerne jobber mot å gjøre skoledagen trygg og forutsigbar for elevene. Flere av lærerne løfter frem systemanalyse, som også DUB-prosjektet fokuserer på, og at de arbeider i fellesskap om å håndtere aggresjon. Systemrettet arbeid over lengre tid vil kunne gi et godt grunnlag i håndteringen av aggresjon. Det handler også om at man er sammen om å håndtere aggresjon. Som en av lærerne uttrykte i intervjuet, er vi ikke alene om å håndtere det. Og det gjelder å bruke hverandre så vi sammen kan gjøre hverandre gode og stå bedre rustet til å takle håndtering av aggresjon.

## Litteraturliste

- Aase, T.H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L., & Sataøen, S.O (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Stanford Univeristy.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H Freeman and Company.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Bele, I.V (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw- Hill, Inc.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi. Psykologiske perspektiver på aggresjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bordens, K.S., & Abbott, B.B. (2008). *Research Design and Methods: A process approach*. New York: McGraw Hill.
- Bunkholdt, V. (2002). *Psykologi. En innføring for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Bø, A.K., & Stenersen Hovdenak, S. (2011). Faglig og personlig støtte: om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. I: *Tidsskrift for ungdomsforskning nr. 1*.
- Cummings, E.M, Zahn- Waxler, C., & Iannotti, R.J. (1985). Influence of conflict between adults on the emotion and aggression of young children. In: *Developmental psychology* 21, (p). 495-507). doi:10.1037/0012-1649.21.3.495.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dasmgaard, H, L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid mot problematferd*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Denscombe, M. (2013). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dodge, K., A. (1991): The structure and function of reactive and proactive aggression. In: D.J. Pepler & K.H.Rubin (Eds). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: L Erlbaum Associates.

- Dodge, K., A. & Coie, J.,D. (1987). Social- information-processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Childrens Peer Groups. *Journal of Personality and social Psychology*. Vol 53/No 6.
- Dodge, K. A., Murphy, R.R.,& Buchsbaum, K. (1984). *The assessment of intention-cue detection skills in children: implications for developmental psychopathology*. Wiley, on behalf of the Society of Research in Child Development.
- Dollard, J, Miller, N. E., Doob, L.W., Mowrer, O.H., and Sears, R.R (2001). *Frustration and aggression*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I.C.M. Evertson & C.S. Weinstein. *Haandbook of classroom management*. (s. 97-126). USA: Lawrence Erlbaum.
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eek, I.T. (2009). "Tan jeg væe me å lete?". *En studie om lekemestring hos barn med språkvansker*. Mastergradsoppgave, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Geen, R. G. (2001). *Human Aggression*. Philadelphia
- Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm
- Grønset Løvoll, J.,& Jensen, N. (2014). *Klasseledelse og relasjonsbygging: metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex, Norsk skoleinformasjon.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm AS.
- Juul, J. (2014). *Aggresjon. Et nytt og farlig tabu?* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kleven, T.A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld.St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q=>
- 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>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter*. (Meld.St.meld.Nr.22 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M.,(2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Love, A.J. & Thompson, M.G.G. (1988). Language disorders and attention deficit disorders in young children referrers for psychiatric services: analysis for prevalence and a conceptual synthesis. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol 58, s. 52-64.

- Løge, I.K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I: Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, R. (red). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 56-69).
- Marzano, R.J. (2003). *Classroom Management that works: Research- Based strategies for every Teacher*. Beauregard St: ASCD.
- McDonnell, A. (2013). *Håndtering av aggressiv atferd med lavaffektive tilnærminger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S.B. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Midthassel, U.V. (2011). Utvikling av håndbok i klasseledelse- en skoleomfattende sak. I: Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, R. (red). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, R. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I: Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, R. (red). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, R. (2011). Sårbare barn I barnehage og skole.. I: Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, R. (red). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Miller, N.E. (1941). *The frustration- aggression hypothesis*. Psychological Review.
- Moynahan, L., Strømgren, B., & Gundersen, K. (2005). Erstatt aggresjonen: aggression replacement training og positive atferds-og støttetiltak. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, T. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. I: Rygvold, A-L., & Ogden, T (Red). *Innføring i spesialpedagogikk*. (s. 133-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olweus, D. (2013). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olweus, D. (1972). *Personality and aggression*. Bergen: Institute of Psychology, University of Bergen.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vogmostad & Bjørke AS.
- Pianta, R. (2006). *Classroom management and relationship between children and teachers. Implications of research and practice*. Everton. C.M/Weinstein, C.S (red.): Hanbook of classroom management; research, practice, and contemporary issue.



- Roland, E. (1993). *Sosiale avvik og aggresjon*. Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). *Aggression and bullying*. *Aggressive Behavior*, volume 27. p 446-462. 2001 Willey Liss, Inc.
- Roland, E., & Vaaland, G.S. (2011). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2010). Respekt. *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P., Fandrem H., Størksen, I. & Løge, I.K. (2007). *Erfaringer fra "De utfordrende barna"*. *Spesialpedagogikk*. Nr. 4. S. 20-27.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I.K. (2011). De utfordrende barna: et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I: Midthassen, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., & Roland, E (Red). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rule, B.G., & Duker, P. (1973). Effects of intentions and consequences on childrens evaluation of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 27. P. 184-189. US: American Psychological Association.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. Great Britain: Sage Publications Ltd.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In: Norman, K. D., & Yvonna, S. L. *Haandbook of qualitative resarch*. Sage Publications, Inc.
- Storr, A. (1975). *Human aggression: "The sombre fact is that we are the crullest and most ruthless species that has ever walked on earth"*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. 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.163-182). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tremblay, R.E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the "original sin" hypotesis, epigenetics and their consequensis of prevention. *The journal of child psychology and psychiatry*.

## **Innholdsliste vedlegg**

**Vedlegg 1- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste**

**Vedlegg 2- Prosjektvurdering- kommentar**

**Vedlegg 3- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

**Vedlegg 4- Intervjuguide**

## Vedlegg 1- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 500  
6107 Volda  
Volda  
Tel: +47 25 38 21 17  
Tel: +47 25 38 50 50  
nsd@uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.no: 985 321884

Liv Ingrid Håberg  
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref: 41280 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41280	<i>Håndtering av aggresjonsvansker og perspektivet om den autoritative voksenrollen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Ingrid Håberg</i>
Student	<i>Elisabeth Livgård</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

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

Åskringelntun 1 05001 0705

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. [iv@uio.no](mailto:iv@uio.no)  
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7001 Trondheim. Tel: +47 73 91 19 17. [kjers@vekt.ntnu.no](mailto:kjers@vekt.ntnu.no)  
MUNDO NSD: Svein University, Trondheim, Norway. Tel: +47 73 91 43 26. [nsd@skjell.no](mailto:nsd@skjell.no)

## Vedlegg 2- Prosjektvurdering - kommentar

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41280

PPT formidler kontakt med utvalget for studien. Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger Høgskulen i Volda sine krav til datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Data anonymiseres ved transkribering. Opptak slettes innen prosjektslutt 01.06.2015.

## **Vedlegg 3- informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

#### ***” Håndtering av aggresjon og perspektivet om den autoritative voksenrolle”***

##### **Bakgrunn og formål med forskningsprosjektet**

Mitt navn er Elisabeth Livgård, og jeg er student ved Høgskulen i Volda. Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk som jeg skal skrive våren 2015.

Formålet med forskningsprosjektet er å se på hvordan lærere håndterer elever med aggresjonsvansker og koble det til hvordan lærere opplever perspektivet om den autoritative voksenrollen. Jeg ønsker å se på temaet knyttet opp til prosjektet "De utfordrende barna" (DUB). DUB-prosjektet tar for seg betydningen av at barn som strever med atferd og aggresjon blir møtt av pedagoger som kan håndtere dette på en god og konstruktiv måte, og at det satses på et tidlig stadie. Videre er perspektivet om den autoritative voksenrollen sentral, og dermed er formålet å se på hvordan lærere opplever dette perspektivet med tanke på håndteringen av elever med aggresjonsvansker.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er:” Hvordan håndterer lærere elever som viser aggresjonsvansker, og hvordan opplever de perspektivet om den autoritative voksenrollen?”

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg kontakt med lærere som har deltatt på DUB-prosjektet og som arbeider med elever som viser aggresjonsvansker på de laveste trinnene i grunnskolen, enten 1. eller 2.klasse.

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

Datainnsamlingen vil foregå gjennom et intervju. All data som innhentes gjennom intervju vil bli transkribert anonymt. Intervjuene vil vare om lag en time, og tid og sted avtales nærmere. De typer opplysninger jeg er interessert i er hvordan lærere håndterer elever som viser aggresjonsvansker, og hvordan de opplever perspektivet om den autoritative voksenrollen.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene som blir gjort under intervjuet vil bli slettet straks det er foretatt en transkribering. Informasjonen som innhentes vil bli lagt over på en kryptert minnepenn som låses inn i en safe. Underveis i forskningsprosjektet er det student og veileder som vil ha tilgang til informasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2015. Datamaterialet kommer til å anonymiseres ved transkribering og ved prosjektslutt kommer alt av lydopptak til å bli slettet. Det kommer **ikke** til å bli lagret eller oppbevart til videre bruk.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Elisabeth Livgård på telefonnummer: 48 10 11 05, eller mail: [elivgaard@gmail.com](mailto:elivgaard@gmail.com). Det er også mulig å ta kontakt med veileder for masteroppgaven, Liv Ingrid Aske Håberg på telefonnummer: 70075357, eller på mail: [lih@hivolda.no](mailto:lih@hivolda.no).

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 4- Intervjuguide**

### **1. Bakgrunnsspørsmål**

- 1.1 Alder
- 1.2 Kjønn
- 1.3 Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- 1.4 Hva slags utdanning har du?
- 1.5 Hva slags erfaring har du med aggresjon?

### **2. Begrepet aggresjon**

- 2.1 Hva legger du i begrepet aggresjon?
- 2.2 Hvordan vil du definere reaktiv aggresjon?
- 2.3 Har du noen eksempler på elevatferd som viser reaktiv aggresjon?
- 2.4 Hvordan vil du definere proaktiv aggresjon?
- 2.5 Har du noen eksempler på elevatferd som viser proaktiv aggresjon?
- 2.6 Hva tenker du er årsaken til at noen elever viser aggressiv atferd?

### **3. Håndtering av aggresjon**

- 3.1 Hvordan håndterer du elever med aggresjonsvansker?
- 3.2 Har du noen konkrete eksempler på tilfeller der barn har vist seg å være aggressive?
- 3.3 Hvordan ble disse tilfellene håndtert?
- 3.4 Er det noe du bevisst jobber med i forhold til håndteringen?
- 3.5 Finnes det noen tiltak som er utarbeidet for å håndtere elever med aggresjonsvansker?
- 3.6 Hvordan synes du disse tiltakene eventuelt fungerer?
- 3.7 Er det noen tiltak du føler fungerer bedre enn andre, og hvorfor tror du det er slik?
- 3.8 Kan du gi noen eksempler på tiltak for å håndtere aggresjon som er systemrettet?
- 3.9 Kan du gi noen eksempler på tiltak for å håndtere aggresjon som er individrettet?
- 3.10 Hvordan arbeides det for å håndtere reaktiv aggresjon?
- 3.11 Hvordan arbeides det for å håndtere proaktiv aggresjon?
- 3.12 Tenker du ofte på hva som kan trigge aggresjon, og hvordan jobber du for å unngå at det trigges?
- 3.13 Hvor viktig tenker du det er med bruk av ros og tilrettelegging av mestringsfølelse for elever med aggresjonsvansker?

### **4. Perspektivet om den autoritative voksenrollen**

- 4.1 Hvordan arbeides det med grensesetting i forhold til elever med aggresjonsvansker?
- 4.2 Hvordan arbeides det med relasjonsbygging i forhold til elever med aggresjonsvansker?
- 4.3 Er det noe du vil trekke frem som utfordrende med perspektivet om den autoritative voksenrollen?

4.4 Hvilken betydning vil du si relasjoner og grensesetting har i forhold til å håndtere aggresjon?

4.5 Hvordan opplever du perspektivet om den autoritative voksenrollen i forhold til håndteringen? Er det noe du opplever som er nyttig og som hjelper i håndteringen?

4.6 Opplever du noen sammenheng mellom omfang av aggresjon og hvordan perspektivet utøves?

4.7 Opplever du noen sammenheng mellom å bygge relasjoner og grensesetting?

4.8 Jobber dere noen gang i team på skolen når det gjelder håndtering av aggresjon og dette perspektivet?

4.9 Opplever du at dere har en felles forståelse av den autoritative voksenrollen på skolen eller i team?

## **5. DUB-prosjektet**

5.1 Hva har du lært av å delta på DUB-prosjektet?

5.2 Hva vil du trekke frem som det viktigste du har lært som kan hjelpe når du skal håndtere aggresjonsvansker?

5.3 Har fokus på perspektivet om den autoritative voksenrollen hjulpet deg på noen måte? Eventuelt på hvilken måte?

5.4 Opplever du at DUB-prosjektet har hjulpet skolen som helhet?