

RELASJONER MELLOM
ALVORLIGE
ATFERDSPROBLEMER,
AGGRESJON, PSYKOSOSIALE
BELASTNINGER OG SOSIAL
STØTTE

*Med fokus på kjønnsrelaterte variasjoner og
etnisk bakgrunn*

Karina Teigen



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning
Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

RELASJONER MELLOM ALVORLIGE
ATFERDSPROBLEMER, AGGRESJON,
PSYKOSOSIALE BELASTNINGER OG SOSIAL
STØTTE
Med fokus på kjønnsrelaterte variasjoner og etnisk bakgrunn

AV:

Karina Teigen

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2010

STIKKORD:

Psykisk helse, alvorlige atferdsproblemer, aggressiv atferd,
psykososiale forhold, etnisk bakgrunn

© Karina Teigen

2010

Relasjoner mellom alvorlige atferdsproblemer, aggresjon, psykososiale belastninger og sosial støtte. Med fokus på kjønnsrelaterte variasjoner og etnisk bakgrunn.

Karina Teigen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er relatert til utvikling og opprettholdelse av alvorlige atferdsproblemer og aggresjon. Det er i den sammenheng valgt å fokusere spesielt på risikofaktorer knyttet til psykososiale belastninger og sosial støtte. Sammenhengene studeres med henblikk på å avdekke variasjoner knyttet til etnisk bakgrunn og/eller kjønn.

Kjønnsforskjeller innen aggresjon/alvorlig atferdsproblematikk hos ungdommer med innvandrerbakgrunn sammenlignet med etnisk norske ungdommer er lite studert (Oppedal & Røysamb, 2004), samt at det er få studier hvor det er brukt måleinstrumenter som er validert for den målgruppen som blir studert. Forskning på aggresjon hos etnisk norsk ungdom og ungdommer med innvandrerbakgrunn kan bidra til å kartlegge mulige risikoområder for barn og unges psykiske helse. Dette kan videre bidra til økt kunnskap om det flerkulturelle miljøet i norske skoler. Det er i den sammenheng av avgjørende betydning å teste ut om måleinstrumentene som blir benyttet er hensiktsmessige å bruke med et slikt utvalg.

Aggresjon- og atferdsproblematikk er et aktuelt tema i dagens samfunn, særlig innen pedagogikken. Det er viktig å kartlegge aggressiv atferd hos barn og unge fordi denne atferden kan eskalere til mer alvorlig atferdsproblemer. Økt kunnskap om antisosial- og aggressiv atferd og deres mulige determinanter gir en bedre mulighet for planlegging, forebygging og iverksetting av tiltak i norske skoler. Det drøftes i denne oppgaven om sosial støtte og ulike belastninger hos etnisk norsk ungdom og ungdommer med innvandrerbakgrunn kan predikere aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Sosial støtte har fått økt oppmerksomhet i sosial- og atferdslitteraturen. Støtte fra lærer og klassekamerater, problemer med sosiale relasjoner, økonomiske belastninger og bekymringer er faktorer som teoretisk eller ut fra tidligere studier har vist seg å kunne predikere aggresjon og utvikling av alvorlige atferdsproblemer. På denne bakgrunn var hovedmålsetningen med oppgaven å studere om ulike former for sosial støtte (fra lærer og klassekamerater) og grad av opplevde belastninger (sosiale, økonomiske og bekymringer) er relatert til ulike typer aggresjon og til grad av alvorlige atferdsproblemer. Resultater av valideringen instrumenter for å tappe aggresjon og sosial støtte vil påvirke hvilke aggresjons/støtte dimensjoner som brukes i analysene.

Metode:

Det ble valgt å undersøke to modeller av potensielle forgjengere til aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Først en sosial støttemodell som analyserte i hvilken grad sosial støtte fra lærere og klassekamerater predikerer aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Dernest en belastningsmodell som analyserte i hvilken grad ulike belastninger predikerer aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Alle statistiske analyser i oppgaven er foretatt i SPSS 18 (PASW). Faktoranalyser ble brukt til å identifisere et mindre sett av faktorer som representerer underliggende relasjoner mellom grupper av relaterte variabler. Det ble kjørt separate faktoranalyser for gutter og jenter, deretter for etnisk norske elever og elever med innvandrerbakgrunn. Korrelasjonsanalyser ble brukt til å angi styrken og retningen mellom faktorene. Multippel regresjon ble brukt for å predikere hvor mye de to ”risikofaktor”-modellene forklarte av variansen til alvorlige atferdsproblemer og aggresjon.

Data/kilder:

Datamaterialet som undersøkelsen bygger på er hentet fra UngKul's undersøkelser ved Folkehelseinstituttet. UngKul samarbeider med skoler om å utarbeide klasse- og skolehelseprofiler som skolene kan nyttiggjøre seg i tiltak for å fremme trivsel og samhold. Målgruppen er elever fra en videregående skole hvor mange nasjonaliteter er representert. Skolen består av 639 elever, hvorav 486 elever deltok. Datainnsamlingen ble foretatt høsten 2007, og utgjør første runde i en oppfølgingsundersøkelse over to år. Spørreundersøkelsen består av 422 spørsmål knyttet til psykisk helse, akkulturasjon, stress og mestring, som besvares elektronisk. I denne studien ble skalaene som måler aggresjon, alvorlige atferdsproblemer, belastninger og sosial støtte brukt. Aggresjon er basert på en skala utviklet av Roland og Idsøe (2001). Skalaen som brukes for å måle sosial støtte er CASSS (Malecki et al., 1999). For å måle alvorlige atferdsproblemer benyttes en skala utviklet av Olweus (Bendixen og Olweus, 1999). For å måle problemer med sosiale relasjoner og bekymringer ble en skala for langtidsbelastninger brukt, som har til hensikt å måle generelle belastninger, familie belastninger, belastninger i en gruppe og belastninger utenfor gruppen. Økonomiske belastninger og foreldres utdannelse er testet med skalaer utviklet av Conger et al., (1999). Måleinstrumentet for skolekarakterer er basert på selvrappotering av karakterer hentet fra Folkehelseinstituttets innsamling av datamateriale i UngKul.

Resultater/hovedkonklusjoner:

Resultatene er i stor grad overensstemmende med resultatene i tilsvarende publiserte studier. Faktoranalysene av aggresjon i denne oppgaven identifiserte reaktiv- og proaktiv aggresjon for de fire undergruppene kjønn (jente/gutt) og etnisitet (etnisk norsk/innvandrerbakgrunn). Det var et høyt samsvar mellom reaktiv og proaktiv aggresjon i undersøkelsen, noe som viser at ungdom med et høyt nivå av reaktiv aggresjon også tenderer mot å ha et høyt nivå av proaktiv aggresjon. Regresjonsanalyser viste at gutter skårer høyere enn jenter på proaktiv aggresjon. Aggresjonsdimensjonene fordelte seg tydelig over to faktorer i de fire undergruppene. Det ble derfor valgt å bruke denne to-faktor varianten i de øvrige analysene. Analysene viser at manglende sosial støtte fra lærere er knyttet til alvorlige atferdsproblemer og videre at støtte fra lærere er viktigst for etnisk norske gutter med hensyn til proaktiv aggresjon. Det er usikkert om årsaken er at lærerne trekker tilbake sin støtte til etnisk norske elever når de bruker denne formen for aggresjon, eller om denne gruppen gutter er spesielt sårbare. Det ble funnet en negativ sammenheng mellom støtte fra klassekamerater og etnisk bakgrunn, noe som indikerer at elever med innvandrerbakgrunn opplever å få minst støtte fra klassekameratene.

Til tross for økt kunnskap om aggresjon og alvorlige atferdsproblemer, samt opptrappingsplaner for psykisk helse, er trolig problemene økende. Det ser ut til at manglende sosial støtte delvis kan predikere aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Belastninger og lav sosial støtte kan dermed antas å fungere som risikofaktorer for å utløse aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Brede forebyggende tiltak for å redusere aggressiv atferd og alvorlige atferdsproblemer er viktig, og det bør samarbeides med barn og unges ulike arenaer som hjem, skole og fritid. Denne oppgaven indikerer at forebyggende arbeid og tidlig intervensjon gir et håp om en reduksjon av aggresjon og alvorlige atferdsproblemer i et flerkulturelt samfunn.

Forord

Bakgrunnen for denne oppgaven har sitt utgangspunkt i mitt arbeid som forskningsassistent ved Folkehelseinstituttets prosjekt Ungdom, Kultur og Mestring (UngKul). Erfaring fra spørreundersøkelser og kliniske intervjuer av skoleelever har vært inspirasjonen til å fordype meg i aggressiv atferd og aggresjonsteorier. Arbeidet med denne oppgaven har vært utfordrende, men også spennende og lærerikt. Det er mange jeg ønsker å takke for god hjelp og velvillighet under arbeidet med denne oppgaven.

Først og fremst en stor takk til min veileder Gunnar Bjørnebekk for inspirerende støtte og engasjement gjennom hele oppgaveprosessen fra tidlig prosjektbeskrivelse til oppgavens innlevering. Dette har vært svært motiverende og utviklende for meg. Han har bidratt med sin store kunnskap på dette fagfeltet. For oppgavens metoder og resultater har hans gode råd, sjenerøse bidrag og konstruktive tilbakemeldinger vært til stor nytte.

Jeg vil videre takke min forskningsleder Brit Oppedal ved Folkehelseinstituttet for gode råd til oppgavens vinkling og metoder, samt hennes kunnskap om barn og unges psykiske helse med ulik etnisk bakgrunn. Takk også til Folkehelseinstituttet for lån av datamateriale, og til mine gode kollegaer der. Informantene i undersøkelsen takkes for deltagelse.

Jeg ønsker å takke min praksisveileder Torstein Winger fra PP-tjenesten for god språklig bistand gjennom skriveprosessen. Han har inspirert meg både faglig og yrkesmessig.

Takk kjære medstudenter, spesielt kollokviegruppen, for oppmuntringer i kaffepauser på Helga Eng, samt våre sosiale turer. Jeg setter pris på at dere har vist stor tålmodighet og forståelse hele veien, samt bidratt med konstruktive tilbakemeldinger på oppgaven.

Til slutt en takk til min familie og venner, spesielt pappa og mamma, for støtte i denne hektiske perioden. Dere har bidratt med gode råd og etterlengtede søndagsmiddager.

Karina

Oslo, mai 2010

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Presentasjon av problemstillingen	3
1.3	Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven	5
1.3.1	Psykisk helse	5
1.3.2	Alvorlige atferdsproblemer	5
1.3.3	Aggressiv atferd	6
1.3.4	Psykososiale forhold	7
1.3.5	Etnisk bakgrunn.....	8
1.4	Gangen i oppgaven	8
2	AGGRESJONSTEORIER	9
2.1	Instinktteorier.....	9
2.2	Driftsteori (frustrasjon-aggresjons hypotesen)	10
2.2.1	Tosystems aggresjonsteori og kognitiv neoassosiasjonistisk teori	11
2.3	Sosial læringsteori	12
2.3.1	Banduras sosiale læringsteori.....	12
2.3.2	Pattersons sosial-interaksjonistiske læringsteori.....	15
2.4	Individuelle forskjeller og utvikling av antisosial atferd.....	16
3	AGGRESJON OG ATFERDSPROBLEMER	19
3.1	Risikofaktorer	19
3.1.1	Risikoforhold ved individet.....	19
3.1.2	Belastninger knyttet til familie.....	20
3.1.3	Belastninger knyttet til skole.....	21
3.2	Utviklingsløp	23
3.3	Kjønnsforskjeller og kulturforskjeller	26
3.3.1	Kjønn.....	26
3.3.2	Kulturforskjeller	27
3.4	Stabiliteten av aggresjon og atferdsproblemer	30
4	AGGRESJONSDIMENSJONER.....	32
4.1	Tidligere teori og forskning.....	32
4.2	Nyere teori og forskning.....	33

4.3	Aggresjon knyttet til emosjon og kontroll	35
4.4	Kognitive prosesser og attribusjon	36
5	BESKYTTELSESFAKTORER	39
5.1	Sosial støtte.....	40
5.1.1	Skolen som en sentral arena for et godt psykososialt miljø	42
5.1.2	Sosial støtte knyttet til kjønn og kultur	43
6	HYPOTESER.....	45
7	METODEDEL	47
7.1	Utvalg	47
7.2	Prosedyre	48
7.3	Måleinstrumenter.....	49
7.3.1	Reaktiv og proaktiv aggresjon.....	49
7.3.2	Sosial støtte	50
7.3.3	Alvorlig atferdsproblemer	52
7.3.4	Belastninger.....	52
7.4	Statistisk bearbeiding av datamaterialet	54
7.4.1	Faktoranalyse	54
7.4.2	Korrelasjonsanalyse	55
7.4.3	Multippel regresjonsanalyse.....	55
7.4.4	Variansanalyse	57
8	RESULTATER	58
8.1	Faktoranalyse av aggresjon for det totale utvalget	58
8.1.1	Faktoranalyser for aggresjon knyttet til kjønn	58
8.1.2	Faktoranalyser for aggresjon knyttet til etnisk bakgrunn.....	60
8.2	Faktoranalyse av sosial støtte for totalutvalget.....	60
8.2.1	Faktoranalyser for sosial støtte knyttet til kjønn	61
8.2.2	Faktoranalyser for sosial støtte knyttet til etnisk bakgrunn.....	62
8.3	Korrelasjonsanalyse.....	62
8.4	Multippel regresjonsanalyser	66
8.4.1	Belastninger og aggresjon/alvorlige atferdsproblemer	66
8.4.2	Sosial støtte og aggresjon/alvorlige atferdsproblemer	73
8.5	Variansanalyser	78
9	AVSLUTTENDE DRØFTNING	80

9.1 Metodediskusjon.....	88
Register.....	91
Litteraturliste	94
Vedlegg	108

1 INNLEDNING

En femten år gammel elev ved Brattvåg ungdomskole på Sunnmøre angrep en lærer i oktober 2009. Det antas at angrepet var planlagt, da en klassekamerat filmet hendelsen. Bakgrunnen for den aggressive handlingen er usikker (NTB, 2009). En hendelse fra januar 2010 ble omtalt i Aftenposten Aften 28. april 2010; ”Skoleelever dømt for mishandling; Etter en mindre konflikt gikk fire 10.klassinger til angrep på en medelev i friminuttet. Det endte med hjernerystelse og brudd på nesebenet” (Riaz, 2010). I dagens samfunn er antisosial atferd et dagligdags fenomen. Aggressiv atferd og voldshandlinger forekommer over hele verden og vi hører stadig nye historier (Berkowitz, 1993). Noen opplever aggresjonsfenomenet indirekte gjennom tv og medier. Andre mennesker som er bosatt i deler av Afrika, Midt Østen eller i deler av USA, opplever aggressiv atferd og vold daglig (Geen, 2001). Levekårsundersøkelsen i Norge for 2007 viser at ca 5 % av den voksne befolkningen har vært utsatt for trusler eller vold (SSB, 2008).

I løpet av oppveksten vil noen barn og unge, på tvers av kulturer, vise former for aggresjon og antisosial atferd. Dette kan komme til uttrykk i form av biting, slossing, juksing på skolen, butikktveri og lignende (Moffitt, 1993). I den vestlige verden har atferdsproblemer økt blant ungdom de siste tiårene (Dybing & Stoltenberg, 2006). Dette viser også offentlige dokumenter i Norge (St.meld 40, 2001-2002). Problemer knyttet til aggresjon ser spesielt ut til å være et voksende problem i den norske skolen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007). Resultater fra norske undersøkelser indikerer at omtrent 10 % av barn og unge i norske skoler har alvorlige problemer, og rundt 5 % har diagnosen atferdsforstyrrelser (Dybing & Stoltenberg, 2006). Undersøkelser av norske skoleelever og deres problemer gir derfor grunn til bekymringer. I Norge er det få longitudinelle studier som har kartlagt psykiske vansker eller atferdsproblemer hos barn og unge. Studier av atferdsproblemer er derimot mer omfattende kartlagt internasjonalt (Nordahl et al., 2007). Livsløpsstudier av antisosial utvikling er utført blant annet i Dunedin, Indianapolis, Cambridge, Pittsburg og Sverige (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009).

Mange aggressive barn og unge utfører vold og kriminelle handlinger. Økt kunnskap om de bakenforliggende mekanismer som kan utløse aggressiv atferd er dermed viktig (Moffitt & Scott, 2008). Antisosiale barn er ofte utsatt for flere belastninger og risikofaktorer, som igjen

kan bidra til deres negative atferd (Moffit, 1993). På hjemmearenaen kan noen barn og unge oppleve omsorgssvikt, og på skolen kan de oppleve arbeidspress eller mangelfull sosial støtte. Det er imidlertid begrenset forskning og lite kunnskap om hvilke forhold som kan øke risikoen for eller beskytte mot psykiske problemer hos barn med innvandrerbakgrunn i Norge (Oppedal, Røysamb & Sam, 2004). Forskning på aggresjon hos etnisk norsk ungdom og ungdommer med innvandrerbakgrunn kan bidra til å kartlegge mulige risikoområder for barn og unges psykiske helse. Dette kan videre bidra til økt kunnskap om det flerkulturelle miljøet i norske skoler. Oppgaven tar sikte på å gi en bedre forståelse for hvilke faktorer som kan utløse, forebygge eller redusere problematferd med vekt på aggressiv atferd. Dette gjøres ved å prøve ut måleinstrumenter, samt studere sammenhengene mellom ulike typer aggresjon, alvorlige atferdsproblemer, ulike belastninger og sosial støtte i den flerkulturelle skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Aggresjon og atferdsproblematikk er et aktuelt tema i dagens samfunn, særlig innen pedagogikken (Ogden, 2007). Dette fordi man ser at alvorlig atferdsproblematikk er tiltagende i norske skoler (Nordahl et al., 2007). Barn og unge med aggressiv atferd kan skape daglige utfordringer for lærere og medelever i skolen. Det er imidlertid vanskelig å studere aggresjon slik den naturlig forekommer, da aggresjonsepisoder ofte kan foregå i det skjulte (Bjökly, 2001). Det har derfor vært vanlig å forske på individuelle forskjeller i aggressiv atferd ved bruk av selv-, foreldre-, eller lærerrapportering i de senere år (Bjørnebekk, 2007). Funn her tyder på at aggressiv atferd ofte forekommer i sammenheng med annen antisosial atferd, som å lyve, stjele eller utføre voldshandlinger (Dodge, Coie & Lynam, 2006). Et mål med studiet har vært å se på hvordan relasjonen mellom lærere og elever i et psykososialt miljø påvirker denne typen atferd. Sosial støtte har fått økt oppmerksomhet i sosial- og atferdslitteraturen (Bruhn & Philips, 1984). Forskning har vist at en grad av sosial støtte kan være relatert til barns utvikling av sosiale ferdigheter, selvbegrep, skoleprestasjoner, bruk av narkotiske stoffer, samt psykisk helse og lidelser som angst og depresjon (Demaray & Malecki, 2003a, 2003b; Demaray & Malecki, 2002a, 2002b). Som forskningsassistent i prosjektet Ungdom, kultur og mestring (UngKul), ble jeg interessert i å undersøke hvordan barn og unge rapporterer sitt forhold til utfordringer og påvirkning fra familie, venner og skole, samt hvordan dette i neste omgang er relatert til utvikling av aggresjon og alvorlige atferdsproblemer.

UngKul er et forskningsprogram ved Folkehelseinstituttets Divisjon for psykisk helse, og har som målsetting å etablere en kunnskapsbase med informasjon om hvordan faktorer knyttet til etnisitet og migrasjon påvirker barn og unges læring, utvikling av sosial integrasjon og psykisk helse. UngKul består av fire delprosjekter med ulike informantgrupper. Ett av dem er SkoleUngKul som undersøker hvordan tokulturelle utviklingsforløp påvirker elevenes læring og psykiske helse i skolen. SkoleUngKul samler data fra elever i ungdomsskoler og videregående skoler i Oslo. Informasjonen som er utgangspunktet for denne masteroppgaven kommer fra elever ved en videregående skole i Norge hvor mange nasjonaliteter er representert. Mange av spørsmålene i undersøkelsen er knyttet til hvordan barn og unge påvirkes av forskjellige kulturer, opplevd støtte fra omgivelsene og psykososiale belastninger.

Psykisk helse og psykiske plager måles både i form av internaliseringsvansker (angst og depresjon) og eksternaliseringsvansker (aggresjon og anti-sosial atferd). I følge Oppedal og Røysamb (2004) er det begrenset forskning om hvilke kulturelle forhold som kan knyttes til psykiske problemer hos barn og unge med minoritetsbakgrunn i Norge. Siden elevene som deltar i denne undersøkelsen har mange ulike nasjonale opprinnelser, gir det oss en mulighet til å analysere om resultatene knyttet til aggresjon/alvorlige atferdsproblemer og sosial støtte er knyttet til variasjoner i elevenes etniske bakgrunn. Her vil kjønnsforskjeller også være relevant, da forskningslitteratur har vist at gutter er overrepresentert innen aggresjon og alvorlige atferdsproblemer (Moffit & Caspi, 2001; Simonoff, Pickles, Meyer, Silberg, Maes, Loeber et al., 1997).

UngKul er godkjent av Datatilsynet og Regional Kommite for Medisins og Helsefaglig Forskningsetikk (REK) og følger deres retningslinjer, inkludert frivillighet i deltakelse og oppbevaring av data i anonymisert form. UngKul legger stor vekt på at resultatene skal komme skolene og deltakerne til gode. Et mål med oppgaven er derfor å formidle resultater som kan være av betydning for skolenes arbeid for å fremme god psykisk helse blant elevene.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Det finnes mange årsaker til alvorlige atferdsproblemer og vanskeligheter med å regulere aggressiv atferd. Det er særlig viktig å kartlegge aggressiv atferd hos barn og unge fordi denne atferden kan eskalere til mer alvorlige atferdsproblemer (Moffit & Scott, 2008). Støtte fra lærer og klassekamerater, problemer med sosiale relasjoner, økonomiske belastninger og

bekymringer er faktorer som teoretisk eller ut fra tidligere studier har vist seg å kunne predikere aggresjon og utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Malecki & Demerai, 2002). På denne bakgrunn var en hovedmålsetning med oppgaven å studere om ulike former for sosial støtte (fra lærer og klassekamerater) og grad av opplevde belastninger (sosiale, økonomiske og bekymringer) er relatert til ulike typer aggresjon og til grad av alvorlige atferdsproblemer. Det er imidlertid få valideringsstudier av instrumentene som brukes i denne undersøkelsen til å identifisere ulike typer aggresjon med elever med innvandrerbakgrunn som respondenter. Siden det er mulig at denne typen instrumenter er kulturspesifikke har jeg valgt å vie en del av oppgaven til en slik type validering, og flere temaer er i denne sammenheng interessante å undersøke nærmere.

Identifisering av ulike dimensjoner av aggresjon er relevant (Bjørnebekk, 2007; Roland & Idsøe, 2001), og videre om vi finner de samme aggresjonsdimensjonene blant etnisk norsk ungdom som hos ungdom med innvandrerbakgrunn. Kjønnforskjeller kan også være interessant å analysere i forhold til aggresjonsdimensjonene. Siden tidligere studier av antisosialitet stort sett har omhandlet gutters aggresjon og alvorlige atferdsproblemer (Crittenden, Claussen & Sugarman, 1994), vil kjønn være en viktig variabel i alle analyser. Det er videre lite kunnskap om kjønnforskjeller med hensyn til aggresjon/alvorlig atferdsproblematikk hos ungdommer med innvandrerbakgrunn sammenlignet med ungdommer med norske foreldre (Oppedal & Røysamb, 2004). Resultatene av valideringen for aggresjon vil påvirke hvilke aggresjonsdimensjoner som brukes i analysene i denne undersøkelsen. Dette bunner ut i følgende problemstilling:

Kan sosial støtte og ulike belastninger hos etnisk norsk ungdom og ungdommer med innvandrerbakgrunn predikere aggresjon og alvorlige atferdsproblemer?

Problemstillingen fordrer etterfølgende spørsmål som; Er det de elever som får mye støtte fra lærere og klassekamerater, som er mindre aggressive og har et lavere nivå av alvorlige atferdsproblemer? Slår de ulike typene av sosial støtte og belastninger ulikt ut for ungdom med innvandrerbakgrunn sammenlignet med etnisk norske ungdom når det gjelder alvorlige atferdsproblemer og ulike typer aggresjon? Er relasjonene like for gutter og jenter og er de eventuelle kjønnforskjellene gyldige også for ungdom med innvandrerbakgrunn?

Spørsmålene over er relevante for pedagogikkfaget generelt, og for pedagogisk- psykologisk rådgivning. Økt kunnskap om antisosial- og aggressiv atferd og deres mulige determinanter gir en bedre mulighet for planlegging, forebygging og iverksetting av tiltak i norske skoler.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven

Nøkkelordene i oppgaven er psykisk helse, alvorlige atferdsproblemer, aggressiv atferd, psykososiale forhold; støtte og belastninger, samt etnisk bakgrunn. Begrepene presenteres her i innledningen.

1.3.1 Psykisk helse

I løpet av de siste tiårene har psykisk helse hos barn og unge hatt økende oppmerksomhet (Oppedal & Røysamb, 2004). Dette belyses gjennom satsningen på psykisk helse fra helse- og omsorgsdepartementets opptrappingsplan for psykisk helse for perioden 1999-2008 i følge St.prp. nr. 63 (1997-98). Målet med tjenestetilbudet i opptrappingsplanens verdigrunnlag skal være å fremme uavhengighet, selvstendighet og evne til å mestre eget liv. God psykisk helse innebærer fravær av psykiske problemer, samt evnen til å utføre arbeidsoppgaver, være knyttet til vennskapsrelasjoner og mestre livets krav (Egidius, 2003). Norske undersøkelser viser at 15- 20 % av barn og unge har en form for psykiske vansker i løpet av oppveksten (Bjørneboe, 2006; Dybing & Stoltenberg, 2006; Johannessen, 2006). Beregninger av omfanget av psykiske problemer varierer mellom ulike undersøkelser, avhengig av teori, definisjon og metodevalg (Oppedal, 2003). Psykiske plager kan være internaliserende i form av angst og depresjon, eller eksternaliserende i form av aggresjon og atferdsproblemer (Dybing & Stoltenberg, 2006). I denne oppgaven legges fokuset på eksternaliserende atferd.

1.3.2 Alvorlige atferdsproblemer

Ulike begreper som benyttes om antisosial atferd kan være varierende, samt forvirrende. I denne oppgaven fokuseres det på *alvorlige* atferdsproblemer. Alvorlige atferdsproblemer kan forklares som kulturelt avvikende atferd med så høy intensitet, frekvens eller styrke at personen utsetter seg selv eller andre for fysisk fare, eller får begrenset adgang til vanlig samfunnsdeltagelse (Emerson, 1996). Dette er atferd som bryter med sosiale normer og regler, og som ligger utenfor det vi regner som normalt og akseptabelt. Denne typen atferdsproblemer kjennetegnes som en vedvarende, kronisk og normbrytende atferd, som

inngår i et bredere atferdsmønster (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009; Moffitt & Scott, 2008). Atferdsmønsteret vedvarer fra seks måneder eller mer i følge ICD-10 (2004). Klassifikasjonssystemene ICD-10 og DSM-IV benytter ulike forklaringsprinsipper for alvorlige atferdsproblemer eller atferdsforstyrrelser. DSM-IV skiller mellom alvorlige atferdsproblemer og opposisjonell utfordrende forstyrrelse, mens ICD-10 nærmest kombinerer de to typene (Angold & Castello, 2001). Eksempler på alvorlige atferdsproblemer er slåssing, plaging av dyr, gjentatt stjeling, lyving, raserianfall og skoleskulking (ICD-10, 2004). Aggresjon og ulydighet er andre eksempler (Oppedal et al., 2008). Alvorlige atferdsproblemer forekommer ofte sammen med en rekke andre typer problematikk. Atferden kan også kjennetegnes ved symptomer for andre psykiatriske tilstander som dermed får diagnostisk forrang (ICD-10, 2004). Alvorlige atferdsproblemer knyttes også til den norske skolen i denne oppgaven. Oppgaven tar for seg noen undersøkelser av atferdsproblemer, samt teori og undersøkelser spesifikt knyttet til aggressiv atferd.

1.3.3 Aggressiv atferd

I følge Bjørkly (2001) kan aggresjonsbegrepet gjelde for flere ulike tilstander og handlinger, og er derfor vanskelig å definere. Geen (2001) beskriver aggresjon som en overføring av ubehagelige stimulus fra en person til en annen, med en intensjon om å skade og med en forventning om å oppnå slik skade. Overføringen skjer når en person er motivert for å rømme fra eller for å unngå ubehaget. Aggresjon er et vanlig kjennetegn ved atferdsproblemer (Moffitt & Scott, 2008), i tillegg til dyssosial eller utfordrende atferd (ICD-10, 2004). Mange forskere benytter en forklaring av begrepet aggresjon som tar utgangspunkt i ”enhver atferd som har til intensjon å skade noen fysisk eller psykisk” (Berkowitz, 1993, s.3, egen oversettelse). Imidlertid er ikke denne forklaringen universelt akseptert, og begrepet aggresjon blir definert ulikt i forskningsmiljøene og i dagligtale (Berkowitz, 1993). Det som skiller en aggressiv handling fra en annen aversiv handling kan være at aggressiv atferd er en målrettet handling utført med en hensikt (Bjørkly, 2001). Begrepet aggresjon benyttes dessuten ofte parallelt med positiv atferd som det å være ambisiøs, målrettet eller konkurranseinnstilt. For eksempel kan en idrettsutøver ofte oppfattes som aggressiv i sitt strev for å oppnå et mål i fotball, ishockey og lignende. Selgere bruker ofte en aggressiv strategi for å få solgt et produkt. Det er dermed vanskelig å få begrepet til å omfatte alle aspekter ved aggresjon.

I faglitteraturen benyttes ulike dimensjoner for aggresjon, og det er ikke enighet om hvor mange dimensjoner aggresjon består av. Howard og Bjørnebekk (2010) opererer med en firefaktordeling av aggresjon som baseres på en affektdimensjon (positiv – negativ) og en kontrolldimensjon (kontrollert – impulsiv). Roland og Idsøe (2001) benytter tre dimensjoner, henholdsvis reaktiv, samt en maktrelatert og en tilhørighetsrelatert aggresjonsdimensjon. Det har imidlertid vært mest fokus på to dimensjoner av aggresjon, en emosjonell og en instrumentell dimensjon (Berkowitz, 1993). Dimensjonene blir drøftet senere i oppgaven.

1.3.4 Psykososiale forhold

Psykososiale forhold dekker generelt mellommenneskelige relasjoner, og kan betegne forhold som stress, motivasjon, trivsel, konflikter, mobbing, diskriminering og krise. Psykososialt miljø har i følge opplæringslovens § 9a-3 med mellommenneskelige forhold å gjøre (Stette, 2008). Videre er det psykososiale miljøet bestemt av samhandlingen og kommunikasjonen mellom individer. Psykososiale forhold kan både være belastende (Lay & Ngyuen, 1998) og støttende (Maleki & Demaray, 2002).

Psykososial støtte kan ses på som et individs opplevelse av enten generell støtte eller spesifikk støtte fra sitt sosiale nettverk (Malecki, Demaray, & Elliott, 2004). Forskning viser at sosial støtte på flere arenaer er viktig i barn og unges utvikling, fordi støtten et individ får fra sitt sosiale nettverk kan bidra til å øke funksjonaliteten i livet, samt at den kan gi beskyttelse mot negative utfall (Malecki et al., 2004). I tidlig alder er støtte fra familien viktig, mens støtte fra venner og skole blir mer viktig med økt alder. I denne oppgaven knyttes sosial støtte til skolearenaen, der opplevd sosial støtte fra lærere og klassekamerater står sentralt.

Psykososiale belastninger kan føre til langvarig stress, og kan gi seg utslag i psykiske lidelser såvel som atferdsproblemer. Langvarige belastninger kan være i forhold til familien, venner og skolen (Lay & Ngyuen, 1998), men det eksiterer også en rekke andre potensielle forhold som oppleves som belastninger. I denne oppgaven har jeg på bakgrunn av tidligere studiers resultater valgt å fokusere på; familiens økonomi/utdannelse, elevens problemer med sosiale relasjoner, bekymringer og skolekarakterer. Belastningene blir beskrevet under relevante temaer utover i oppgaven.

1.3.5 Etnisk bakgrunn

I denne oppgaven brukes betegnelsene ungdom eller elever med innvandrerbakgrunn både for ungdom som er født i Norge med to utenlandskfødte foreldre og ungdom som selv er født i utlandet og har to utenlandskfødte foreldre. Statistisk sentralbyrå (2009) bruker betegnelsen innvandrere om førstegenerasjonsinnvandrere uten norsk bakgrunn, mens personer født i Norge av to utenlandskfødte foreldre betegnes som norskfødte med innvandrerforeldre. Likevel velger jeg å bruke betegnelsen innvandrerbakgrunn for lesbarhetens skyld. Videre kan etnisk norsk ungdom betegnes som ungdom født i Norge av to norskfødte foreldre. Ungdom med en norskfødt forelder og en forelder født i annet land, er ekskludert fra denne studien.

1.4 Gangen i oppgaven

Oppgaven er delt opp i ni kapitler. Kapitlet en presenterer oppgavens tema, begreper, hensikt, problemstilling og avgrensing. Kapittel to i oppgaven presenterer en redegjørelse av ulike teories forståelse av aggresjonsfenomenet. Her drøftes det hovedsakelig om aggresjon har sitt opphav i biologiske eller miljøfaktorer, eller en kombinasjon av disse. I kapittel tre presenteres utviklingen av aggresjon, samt sammenhengen mellom risiko og beskyttelsesfaktorer. Kapittel belyser ulike belastninger barn og unge kan møte i hjemmene, på skolen og blant venner. Her diskuteres også kjønns- og kulturforskjeller for aggresjon, samt diskusjonen hvorvidt aggresjon er et stabilt fenomen. I det fjerde kapitlet diskuteres det hvorvidt det kan identifiseres ulike dimensjoner av aggresjonsfenomenet. Her belyses også diskusjonen omkring ulike faktorer ved aggresjon som emosjon, kontroll, kognisjon og attribusjon. I kapittel fem diskuteres beskyttelsesfaktorer. Sosial støtte vektlegges som en mulig beskyttelsesfaktor. Det diskuteres om skolen kan være en sentral arena for barn og unges sosiale støtte. Kjønn og kultur knyttes sosial støtte. Oppgavens sjette kapittel presenterer hypotesene for oppgaven som skal vise de antatte sammenhenger mellom de ulike variablene; aggresjon, alvorlige atferdsproblemer, sosial støtte, ulike belastninger, samt kjønns- og kulturforskjeller i disse relasjoner. Kapittel syv er oppgavens metodedel, med henholdsvis studiens elevutvalg og undersøkelsens prosedyre. Videre omtales måleinstrumenter for de ulike faktorene i oppgaven, samt statistiske analyser. I kapittel åtte presenteres de ulike resultater fra undersøkelsen i oppgaven. De empiriske funn blir så drøftet i kapittel ni, hvor jeg avslutningsvis viser til styrker og svakheter ved undersøkelsen.

2 AGGRESJONSTEORIER

Aggresjonsfenomenet har blitt forklart ulikt gjennom tidene. I historiens løp har aggresjon blitt sett på som alt fra galskap, til onde krefter som tar over atferden, eller at aggresjon utelukkende skyldes biologiske faktorer (Bjørkly, 2001). I dag vektlegger de fleste teorier et samspill mellom biologi og miljø (Bjørnebekk, 2007). Teorier hjelper oss i arbeidet med å forstå og forklare fenomener som aggresjon, og det er behov for å kartlegge aggressive handlinger da de ofte er sett på som meningsløse. Gode forskningsbaserte tilnærminger er nødvendig i arbeidet med planlegging, forebygging og tiltak mot aggresjon i skolehverdagen, samt utvikling av et bedre psykososialt miljø for elevene. Diskusjonen av de empiriske funn og problemstillinger som ligger til grunn for denne oppgaven må ha en teoretisk forankring. Det teoretiske ståsted påvirker som regel hvilken metode som brukes og hvilke data som hentes inn (Bjørkly, 2001). Noen teorier vil derfor bli vektlagt mer enn andre. Sosial læringsteori og biologisk teori har fått en styrket posisjon i pedagogikkfaget på grunn av økt forskning på samspillet mellom individet og miljøet (Patterson, 1986). Spørsmål kan dermed stilles hvorvidt ulike teorier kan forklare det samme aggresjonsfenomenet. Videre kan det stilles spørsmål hvorvidt det finnes en definisjon som passer alle aggresjonsteorier. I det følgende redegjøres det for ulike teoretiske tilnærminger for aggresjon.

2.1 Instinktteorier

Sigmund Freuds psykoanalytiske aggresjonsteori (hydrauliske motivasjonsmodell), danner mye av grunnlaget for forskningen og diskusjonen om hvorvidt aggresjon er en instinktiv drift. Freuds teori går ut på at samspillet mellom medfødte drifter som livsinstinkt (Eros) og dødsinstinkt (Thanatos), er opphavet til all menneskelig atferd. Aggresjon forklares som ”en instinktiv drift, eller et fysisk behov underlagt psyken, som med utspring i dødsinstinktet (Thanatos) kan resultere i kreativitet og mestring, selvdestruksjon eller ødeleggelse av andre individ og gjenstander” (Bjørkly, 2001, s. 69). Den instinktive driften i individet kan oppleves som en oppbygd energi som må ha et utløp, og denne energien kan kanaliseres til kreativitet i individet. Figur 1 beskriver relasjonen mellom drift og aggresjon. Driften kan forekomme gjennom aggressiv atferd mot andre eller som indre utløp som skaper selvdestruksjon. Aggresjonsutbrudd rettet mot andre kan resultere i nytelse om utløpet er i samsvar med livsdriften (Libido) som representerer individets lyst. Oppbygd energi som hindres av

individets frykt kan skape ukontrollerte handlinger som kan medføre at passive individer plutselig begår aggressive handlinger. Energi som er bygd opp over tid kan reduseres gjennom affektive eller tilfredsstillende aktiviteter, kalt katarsis. Dette er en form for aggressiv energiutladning som reduserer sannsynligheten for at en aggressiv atferd vil forekomme.

Freuds forskningsmetode er bygd på kausalitetsprinsippet. I følge han er ingen psykiske begivenheter tilfeldige, og aggresjon må studeres som et intrapsykisk fenomen. Den terapeutiske målsetning til Freud var å avdekke et ubevisst aggresjonspotensial i individet over tid (Bjørkly, 2001). Imidlertid er det mye kritikk av Freuds forklaring vedrørende aggresjon som en instinktiv drift, da aggresjon er et meget komplekst fenomen (Okey, 1992). Forskere diskuterer hvorvidt det finnes dokumentasjon for et biologisk grunnlag for en aggresjonsdrift. I følge Berkowitz (1993) er det manglende dokumentasjon om en indre fysiologisk prosess som utløses i form av aggressiv atferd. Det er dessuten mange innvendinger mot Freuds begrep om katarsis. Det diskuteres hvorvidt en redusert forekomst av aggressiv atferd kan garantere for at atferden opphører, eller om den heller vil medføre økt risiko for aggressiv atferd (Hokanson, 1970). Andre forskere diskuterer hvorvidt teorien er vitenskapelig, da teorien ikke er målbar eller kan etterprøves med empiriske undersøkelser (Nagel, 1961). Det er ennå ikke blitt påvist at en instinktiv drift kan predikere aggressiv atferd og teorien oppfyller dermed ikke validitetskrav i forskningen.



Figur 1. Freuds driftteori, omarbeidet etter Bjørkly (2001).

2.2 Driftsteori (frustrasjon-aggresjons hypotesen)

I følge Berkowitz (1969) finnes det mange teoretiske forslag til forklaringer av aggresjonsfenomenet; "The frustration-aggression hypothesis is one of these crucial formulations. In one way or another, this hypothesis has stimulated or profoundly influenced hundreds of studies" (s. 2). Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears (1939) videreutviklet Freuds hydrauliske forståelse av menneskelig motivasjon gjennom en frustrasjon-aggresjons hypotese. De foreslo at frustrasjon ikke nødvendigvis trenger å føre til aggresjon, men til en oppsamling av energi i individet som kan skape en aggressiv handling om energimengden er

stor nok (ibid). Denne energiutladningen likner Freuds katarsis-begrep, og bygger således på en hydraulisk motivasjonsforståelse. Dollard et al., (1939) forklarer aggresjon som ”a sequence of behavior, the goal-response to which is the injury of the person toward whom it is directed” (s. 9). Videre beskrives frustrasjon som en handling der et individ ikke oppnår ønsket mål umiddelbart. Aggresjonsdriften påvirkes av frustrasjonens styrke, eller av hvor mange ganger en utsettes for frustrerende situasjoner (ibid). Aggresjonsdriften bygges opp fordi aggresjon er et resultat av en medfødt disposisjon. Imidlertid bygger teorien på at frustrasjon vil føre til aggresjon. Figur 2 viser relasjonen mellom frustrasjon og driv som utgangspunkt for utvikling av aggresjon. Hypotesen har vært kritisert da empiriske studier viser at frustrasjon ikke alltid fører til aggresjon (Bandura 1973; Berkowitz 1969).



Figur 2. Frustrasjon-aggresjons hypotesen (Dollard et al., 1939).

2.2.1 Tosystems aggresjonsteori og kognitiv neoassosiasjonistisk teori

Et hovedspørsmål i vitenskapelig forskning vedrørende aggresjon handler i følge Berkowitz (1993) om hvorvidt angriperen kun ønsker å skade andre eller om det har andre årsaker. Aggresjon som et instrumentelt eller lært fenomen er i følge Berkowitz (1993) så komplisert å analysere at han fant det mer hensiktsmessig å revidere frustrasjon-aggresjons hypotesen til Dollard et al. (1939). Berkowitz (1993) utviklet på bakgrunn av det to overlappende teorier; tosystems aggresjonsteori og kognitiv neoassosiasjonistisk teori. Teoriene består av elementer fra både instinktteori, driftteori, og læringsteori. Han mener videre at frustrasjon kan øke sannsynligheten for aggressiv atferd, men ikke nødvendigvis fører til det. Sannsynligheten for at atferden utløses, vil øke ved eksponering av andre aggresjonsfremmende faktorer i tillegg til frustrasjon. Dette kan for eksempel være enkeltpersoner, personlighetstrekk eller våpen som er assosiert med aggressivitet.

Med sin tosystemsteori forklarer Berkowitz (1993) at et individ reagerer med aggresjon når det blir utsatt for aversiv stimulering. Dette betyr stimulering som aktiverer en negativ affekt, men som ikke omfatter alle typer frustrasjon. Han beskriver aggresjonstypene som henholdsvis reaktiv og instrumentell aggresjon. Reaktiv aggresjon er den biologiske disposisjonen for å reagere på provokasjon eller trussel, hvor individet reagerer impulsivt ved

å angripe. Den instrumentelle aggresjonen handler derimot om å bruke aggresjon for å oppnå et mål. Berkowitz (1993) fremhever både en medfødt reaktiv aggresjon og en lært instrumentell aggresjon. Siden individer kan assosiere følelser og tanker, vil disse alltid relateres. Dette gir grunnlag for hans kognitive- neoassosiative modell (ibid).

Siden medfødte disposisjoner gjør det vanskelig for et individ å oppnå kognitiv aggresjonskontroll (Bjørkly, 2001), er flere forskere kritiske til reaktiv aggresjon som en medfødt disposisjon. Dette strider mot Berkowitz sin tilslutning av attribusjoners betydning for opplevelsen av en situasjon som truende, hevder Bjørkly (2001). Hovedkritikken mot Berkowitz går på hans beskrivelse av aggresjon knyttet til aversive stimuli og opplevelsen av negativ affekt. Figur 3 beskriver denne relasjonen. Tedeschi og Felson (1994) foretok empiriske studier for å teste sammenhengen mellom aversive stimuli og aggresjon. De fant imidlertid ingen entydige bevis for et slikt samsvar. En annen kritikk rettet mot Berkowitz, er at han opererer med to typer aggresjon, medfødt og lært. I følge sosial læringsteori er aggresjon lært og mange innen denne teoretiske retningen kan mene at man bør operere med en type aggresjon (Bjørnebekk, 2007).



Figur 3. Tosystemsteorien til Berkowitz (1993).

2.3 Sosial læringsteori

2.3.1 Banduras sosiale læringsteori

I mange år har forskere diskutert og forsøkt å forklare hvorfor noen individer fremviser aggressiv atferd (Bandura, 1973). Dyrestudier bekrefter betydningen av aggresjon som et lært fenomen (Bjørkly, 2001). Denne forståelsen fordrer en forutsetning om at menneskelig aggresjon er lært og ikke et uttrykk for et medfødt instinkt eller en drift. En retning innen læringsteori er sosial læringsteori, og denne teorien har vært dominerende i forskningsfeltet av antisosial atferd de siste 30 årene (Bjørnebekk, 2007). Dette har bidratt til god kunnskap om hvilken betydning interaksjonen mellom barn og dets omgivelser kan ha for læring av atferd. Bandura (1973) mener at grunnlaget for aggressiv handling er erfaringer og forventninger i samspill med emosjoner og motivasjon. I følge han er aggresjon utløst av lærte erfaringer, heller enn biologiske disposisjoner. Dette i motsetning til teorier som

vektlegger et aggressivt instinkt eller en frustrasjon som vekker en aggresjonsdrift. Bandura (1973) foreslår imidlertid at ulike former for aggresjon kan forekomme uten læring, som i de tilfeller der en dårlig sjåfør utsetter seg for fare i trafikken.

Bandura (1973) beskriver aggresjon som atferd som ender med psykologisk og/eller fysisk personlig- og eiendomsskade. I følge denne beskrivelsen skal aggressiv atferd forklares som en kompleks handling gjennom forståelsen av både skadelig atferd og sosiale vurderinger. Dette i motsetning til andre teorier som hevder at det kun er en intensjon bak aggresjon, nemlig å påføre skade (Dollard et al., 1939). Bandura kritiserer en slik forståelse, og viser til egne og andres studier som tyder på at aggresjon stort sett er instrumentell. Ofte er aggresjon kun brukt som et middel for å oppnå et mål og ikke av ønsket om å påføre et annet individ skade (Bandura, 1973).

Aggresjonsmønstre eller læring av aggressiv atferd kan i følge Bandura (1973) tilegnes gjennom kunnskap fra modellering og observasjonslæring, samt egne opplevelser. Figur 4 beskriver relasjonen mellom egne opplevelser, modellering, samt aggresjon. Modellering er et av hovedbidragene til Bandura innen aggresjonsteori, hvor modelleringsprosessen forekommer der et individs oppmerksomhetsprosesser gjør at individet utforsker andres atferd. Dette vil si at individer kan overføre kunnskap om andres handlinger til egne handlinger i gitte situasjoner. Observasjonen av modelleringen lagres i hukommelsen og kan omformes til atferd gjennom motoriske prosesser. Kompetente modeller kan i følge Bandura (1973) demonstrere hvordan tilegnede aktiviteter skal utføres for at barn og unge skal unngå å feile. Dette er hans argument for at individer ikke kun kan lære av egne erfaringer, da feil ofte kan føre til fatale konsekvenser.

Det er i følge Bandura (1973) bevist ved observasjon, at atferd er sosialt overførbart på bakgrunn av modellering. Modellering fører til et nytt atferdsmønster hos observatøren, eller styrker eller hemmer et allerede tilegnet atferdsmønster, i følge han. Styrking eller hemming av atferd kan påvirkes av observasjon av konsekvenser som belønning/forsterkning eller straff av modellenes responser. Studier av barn som observerer aggressiv atferd hos voksne eller på tegnefilm og som opplever at modellene oppnår fordeler ved bruk av aggresjon, er signifikant mer aggressive enn barn som ikke har opplevd slik aggressiv modellering (Bandura, 1965).



Figur 4. Barn lærer til å utføre aggressive handlinger. Etter Bandura (1973) sin modelleringsteori.

Aggressiv atferd forekommer ofte i ulike situasjoner på et bestemt tidspunkt og mot visse individer, samt som respons på provokative situasjoner (Bandura, 1973). Han sier videre at aggresjonsteori skal forklare utvikling av aggresjon, samt hvilke stimuli som kan utløse aggresjon. Aggressiv atferd kan i følge Bandura (1973) også utløses av andre faktorer enn modellering. Dette kan være i møtet med aversiv behandling, stimulus-respons påvirkning, eller påvirkning av andres instruksjoner. Aversive stimulus kan være provokasjoner som gjør at individet må reagere med aggresjon for ikke å bli et lett bytte for fremtidlige fornærmelser. Aggressiv atferd kan utvikles der individet blir lært opp til å reagere på ulike stimuli. Aggressiv atferd kan også utvikles som en respons på nødvendig lærte forhold, som for eksempel det å sloss for å oppnå et positivt resultat.

Aggresjon kan også forekomme ved å adlyde ordre. I følge Bandura (1973) er mennesker trent til å adlyde ordre gjennom sosialiseringprosessen. Dette fordi vi ikke alltid kan forutse konsekvenser av egne handlinger, og trenger derfor å adlyde ordre fra mer kompetente personer. Bandura referer imidlertid til situasjoner der det å adlyde kan føre til alvorlige konsekvenser, som for eksempel å påføre andre smerte. Aggresjon opprettholdes imidlertid av ytre forsterkninger som tilegnelsen av goder, observasjon av andre som oppnår goder med aggressiv atferd og av egne tolkninger av hvilke konsekvenser som følger av aggressiv atferd. Bandura (1973) inkluderer dermed kognitive prosesser i læringen av aggressiv atferd. I følge Bandura er det attribusjoner, tolkninger og intensjoner som gjør at en handling oppfattes som aggressiv eller ikke. To vesensforskjeller mellom Bandura's instrumentelle aggresjon og Berkowitz's emosjonelle er at den emosjonelle er preget av negativ affekt og er impulsiv, mens den instrumentelle er mer preget av følelseskaldhet som er kontrollert og rettet mot måloppnåelsen (Bjørnebekk, 1998)

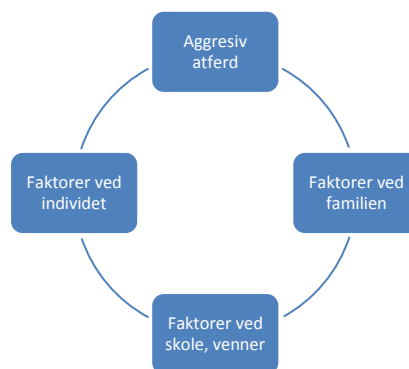
Banduras sosiale læringsteori har imidlertid fått kritikk for ikke å vektlegge betydningen av den sosiale konteksten aggresjon opprettholdes i (Tedeschi & Felson, 1994). Kritikken skyldes at mange av Banduras undersøkelser foregikk i laboratorier, der man har mulighet til

å imitere aggressiv atferd. Det er imidlertid en utfordring å fremholde intensjonskriteriet i slike undersøkelser. Nyere forskning innen psykologifaget og nevrobiologi har kritisert sosial læringsteori for å være for snever (Ortiz & Raine, 2004). Kritikken reises på det grunnlag at miljø- og interaksjonsfaktorer alene ikke kan forklare et så komplekst fenomen som aggresjon. Sosiale situasjoner er så komplekse at det er vanskelig å trekke slutninger mellom forsøk og virkelige situasjoner (Bjørkly, 2001). Aggresjonsutvikling kan trolig forklares gjennom kombinasjonen av biologiske, psykologiske og miljøfaktorer.

2.3.2 Pattersons sosial-interaksjonistiske læringsteori

Utviklingen av atferdsproblemer kan ha sammenheng med negative samspill mellom barn og dets nære omgivelser. Patterson (1986) foreslo at antisosial atferd og aggresjon er i relasjon til stress, samt familieoppdragelse og disiplin. Dette fordi atferden ofte er forbundet med andre problemer som akademiske vansker, avvisning av venner, lav selvtillit, og omsorgssvikt.

Relasjonen mellom disse problemene beskrives i figur 5.



Figur 5. Faktorer i et negativt samspill, sosial læringsteori etter Patterson (1986).

Det kan være vanskelig å avgjøre hvordan et negativt samspill mellom barnet og omgivelsene utløses. Tidlige antisosiale kjennetegn som mangelfulle sosiale ferdigheter, barnets temperament og foreldre med mangelfull trening i oppdragelse, kan påvirke barns utvikling av atferdsproblemer (ibid). En kan også tenke seg at negative tilbakemeldinger til barn med slik atferd kan bidra til en negativ samspillsirkel (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009). En slik ”ond” sirkel kan være vanskelig å bryte uten god støtte eller profesjonell hjelp. I negative samspillsirkler mellom sårbare barn og foreldre, kan foreldre ofte ha gitt opp å involvere seg mindre i barnets skole, venner og aktiviteter. Dette kan føre til at barnet får en

utrygg tilknytning til skole og venner. Sannsynligheten for at barnet utvikler aggressiv atferd, atferdsproblemer og oppsøker antisosiale gjenger ser også ut til å ha en tendens til å øke (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk G., 2009).

I følge Patterson (1986) har alle barn rett til å oppleve foreldrekjærlighet. Imidlertid kan denne hindres av mangelfulle ferdigheter hos foreldre til å lære sine barn å regulere egen atferd. Om et barn ikke mestrer å regulere seg selv, samt om de bruker makt eller truer for å oppnå noe, kan foreldre, lærere og jevnaldrende ofte gi etter for barnet ønsker. Slik kan barn lære at negativ atferd lønner seg (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009), og i følge Patterson (1986) føre til at barnet får problemer med sosiale relasjoner, reduserte skoleprestasjoner og arbeidsferdigheter/muligheter. Et negativt samspill mellom barn og omgivelsene kan dermed redusere sannsynligheten for at barnet utvikler sosialkompetanse, tilegner seg normer, samt lykkes i skole og samfunn (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009).

2.4 Individuelle forskjeller og utvikling av antisosial atferd

I mange år har det i faglitteraturen vært diskutert sammenhenger mellom biologiske faktorer og antisosial atferd (Dodge et al., 2006). Atferds- og genetisk forskning har de senere år fått mer velutviklede studieteknikker og et større utvalg som er mer representativt og globalt (ibid). Slike undersøkelser er foretatt hovedsakelig i USA, Storbritannia, Australia, Nederland og Skandinavia. Genetisk påvirkning i samspill med miljø kan studeres gjennom tvilling- eller adaptjonsstudier (ibid), og slike studier kan fortelle hvor mye variansen av et trekk skyldes variansen av genetisk likhet. Krysskulturelle studier gir forskere mulighet til økt forståelse av kulturelle forskjeller og likheter hos individer, samt identifisering av prosesser som fører til likheter og forskjeller (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000). Nyere forskning av atferd og genetikk beskriver i større grad ulike typer av påvirkning på individet.

Det er nå økt fokus på innflytelsen av personlighet, som karakteristiske måter å tenke, føle og handle, samt temperament i studiet av antisosial atferd (Dodge et al., 2006). Personlighet kan trolig uttrykkes på tre ulike nivåer (Howard, 2009). Det første er på mellommenneskelig nivå (interpersonal), der atferdsproblemer kan være ubehagelig for andre. Det andre er på personlig

nivå, hvor selvoppfattelsen og hvordan en oppfatter verden ikke er i samsvar med virkeligheten. Det siste er på intrapersonlig nivå som er informasjonsprosessering i nerveprosesser (Howard, 2001). Studier av personlighet viser at tidlig temperament kan predikere senere antisosial atferd, helt opp til ungdomsalderen (Capsi, Moffitt, Silvia, Stouthamer-Loeber, Krueger & Schmutte, 1994). Temperament kan beskrives som ”mer eller mindre arvelig betinget tendens til å reagere på bestemte måter” (Egidius, 2003, s. 513). Temperament har et genetisk opphav som både påvirker og påvirkes av et individs erfaringer (Rothbart et al., 2000). Thomas, Chess og Birch (1968) delte temperament inn i vanskelig, lett og ”slow to warm-up”. Det som beskrives som ”vanskelig” temperament har sammenheng med antisosial atferd. Den beskriver irregulær atferd som lav tilpassningsevne, tilbaketrekning fra nye situasjoner, samt intenst og negativt reaksjon på ulike situasjoner. Andre forskere har funnet at ”vanskelig” temperament viste seg hos barn med tidlig aggresjon, og opprettholdt seg over tid i forhold til andre aggressive og ikke-aggressive barn (Kingston & Prior, 1995).

Nevropsykologisk teori vektlegger et samspill mellom hjernen og et individs atferd. Teorien beskriver hvordan nervesystemet kan bidra til å fremme eller hemme aggressiv atferd. Forståelsen av underliggende mekanismer blir et viktig bidrag til forståelsen av atferden (Bjørkly, 2001). Det er i dag en økt forståelse av menneskets hjerne og hvordan vi kan måle dens funksjoner. Nevropsykologi handler om testing og undersøkelser av hjernens struktur, funksjon og hjernesker (Scarpa & Raine, 2000). En slik studie har tatt for seg sammenhengen mellom aggressive barn og mangelfull verbal evne (Dodge et al., 2006). Her brukes både nevropsykologiske tester og testing av verbal IQ. Moffitt (1990) fant høy sammenheng mellom nevropsykologiske problemer og antisosial atferd. Antisosial atferd er også forbundet med en mangel i hjernens selvkontrollsystem (utøvende funksjoner) (Dodge et al., 2006). En slik mangel kan føre til problemer med konsentrasjon, med å kunne forutse konsekvenser, formulere mål, samt problemer med abstrakt resonnering, konseptforming og planlegging (ibid). Dette kan medføre upassende, impulsiv atferd. Studier av antisosial atferd og ikke-antisosial atferd viser sammenheng med mangel på de utøvende funksjoner hos individet (Moffitt, 1990). Studier innen nevropsykologi støtter i følge Scarpa og Raine (2000) antakelsen om at det eksisterer to aggresjonsdimensjoner, henholdsvis en emosjonell og en instrumentell dimensjon. Flere studier tyder også på at aggresjon av impulsiv-emosjonell art kan ha biologiske forklaringer. Denne typen er karakterisert av dens fremtredende sinne, impulsivitet og emosjonsforstyrrelse (Scarpa & Raine, 2000). Fokuset på biologiske faktorer

reduserer ikke det viktige samspillet mellom biologi, miljø og psykologiske faktorer for aggressiv atferd. Nyere modeller integrerer biologi til sosialisering i interaksjonsmodeller. Forskning på atferd som et biologisk fenomen ser imidlertid ut til å øke forståelsen for barns antisosiale atferd og har således ført til økt kunnskap på dette fagområdet (ibid).

OPPSUMMERING

Vi har sett at det er flere teorier som sier noe om begrepet aggresjon og hvordan man kan forklare dette fenomenet. Instinktteorier vektlegger en instinktiv drift som kan resultere i kreativitet og mestring. På den andre siden kan driften resultere i aggressiv atferd og ødeleggelse av andre individer og gjenstander. Teorien er mye kritisert, hovedsakelig grunnet aggresjonens kompleksitet, samt at teorien ikke oppfyller forskningens validitetskrav. Videreutviklet fra instinktteorien er frustrasjons-aggresjonshypotesen. Den bygger på en hypotese om at aggresjon påvirkes av frustrasjon eller å bli utsatt for flere frustrerende situasjoner. Forskning har vist at frustrasjon ikke alltid fører til aggressive handlinger, derfor ble andre teorier videreutviklet. Aggresjon ble delt i to former, en reaktiv/emosjonell og en instrumentell form. Reaktiv aggresjon ble sett på som en reaksjon på en trussel, mens instrumentell aggresjon handlet om å oppnå et mål. Sosial læringsteori beskriver aggresjon som følge av modellering av negativ atferd i samsvar med egne opplevelser. Teorien kritiserer hypotesen om at aggresjon kun er en årsak av et ønske om å påføre skade. En lært instrumentell aggresjon er således vektlagt i sosial læringsteori. Andre teoretikere ser imidlertid på et samspill av flere faktorer, der både biologi og miljø utgjør sentrale elementer i barn og unges utvikling av aggressiv atferd. Sosial interaksjonsteori vektlegger et negativt samspill mellom barn og dets omgivelser, som familie, venner og skole i utviklingen av aggresjon. Den siste tiden har genetikk, personlighet og hjerneforskning fått mer fokus i aggresjonsforskningen. Flere studier innen nevropsykologien støtter hypotesen om at biologi kan forklare impulsiv/emosjonell aggresjon, grunnet kjennetegn som impulsivitet og sinne. Biologisk forskning kan øke forståelsen av aggresjon, men det kan imidlertid være like viktig å se på et samspill mellom biologi, miljø og psykologiske faktorer. Flere teorier innen aggresjonsforskningen gjør at det kan bli vanskelig og utfordrende med en entydig definisjon. Forskning har også bidratt med en historisk endring i synet på aggresjon, fra en instinktiv drift til et samspill. Man bør trolig se på flere aspekter ved fenomenet for å kunne benytte seg av teorien i praksis.

3 AGGRESJON OG ATFERDSPROBLEMER

Individer tilpasser seg miljøet som er i konstant forandring. Manglende tilpasningsferdigheter eller for store utfordringer i omgivelsene gjør imidlertid at ikke alle individer mester å tilpasse seg (Jenkins, 2008). Det er utfordrende å finne årsakene til alvorlige atferdsproblemer og aggressiv atferd hos barn og unge. Ved å studere mulige risikofaktorer hos individet og i dets miljø, kan man lettere forstå ulike årsaksforhold.

3.1 Risikofaktorer

Hvorvidt et individ vil reagere på ulike risikotyper, stress eller motgang er heterogent, alt etter som hvordan deres sårbarhet, genetik og miljø opererer sammen (Jenkins, 2008).

Risikofaktorer er forhold som kan predikere en negativ atferdsutvikling (Nordahl et al., 2007).

Hos individer kan risikoforhold være blant annet vanskelig temperament, hyperaktivitet, oppmerksomhetsvansker, impulsivitet og trassig atferd (Ogden, 2007). Andre individuelle risikofaktorer kan være alt fra sårbarhet, biologi eller fødselskomplikasjoner, til mangel på verbal evne, intelligens eller utføringsevne (Jenkins, 2008). Miljømessige risikofaktorer kan være manglende omsorg fra familien og hyppige konflikter (Nordahl et al., 2007). I følge sosial læringsteori kan barn lære seg aggressiv atferd etter observasjon av foreldre eller andre som fremviser aggressiv atferd (Bandura, 1973). Faktorer ved samfunnet og skolen kan være manglende støtte og hjelp til sosiale og faglige problemer (Ogden, 2007). En tenker seg i denne sammenheng at det er interaksjoner mellom disse eller antallet av risikofaktorer i individ- og miljø som leder til utviklingen av alvorlige atferdsproblemer (Jenkins, 2008).

3.1.1 Risikoforhold ved individet

Tidlig antisosial atferd kan øke risikoen for senere kriminelle handlinger. I dette delkapittelet skal vi se på risikofaktorer ved individet som kan predikere senere negativ utvikling. Ifølge Bjørnebekk og Gjesme (2009) har forskningsstudier foreslått at antisosial atferd kan ha sitt opphav i mangelfull selvregulering eller mangelfull selvkontroll. Hirschi og Gottfredson (1993) foreslår at lav selvkontroll kan øke sannsynligheten for antisosial atferd, men ikke nødvendigvis trenger å føre til det. Nyere studier av antisosial atferd har fokusert på

temperamentsfaktorer for modulering av selvkontroll (Bjørnebekk & Gjesme, 2009; Bjørnebekk, 2007). Temperamentskombinasjoner kan bidra til å redusere eller øke sannsynligheten for ulike former for antisosial atferd (Bjørnebekk, 2007).

Forskere har også sett på hvordan barn og unges fremtidsorientering, i samsvar med temperament og personlighet, har påvirket deres aggressive atferd. Bjørnebekk (1998) beskriver to grupper av aggressive individer, og deres syn på personlig fremtid. Den første gruppen beskriver individer som er opptatt av fremtiden. Individene har imidlertid negative forventninger til fremtiden, og dette kan påvirke deres atferd. Negativ affekt i samsvar med fiendtlige attribusjoner kan skape emosjonell aggresjon hos individene. Den andre gruppen beskriver individer med forventning om at egen innflytelse kan påvirke fremtiden deres, imidlertid er dette ofte en urealistisk positivitet. Den aggressive handlingen ses her i samsvar med lav impulskontroll og handlinger av instrumentell karakter. De aggressive handlingene styres i denne gruppen av målet om å oppnå noe annet enn selve atferden, for eksempel sosial status, makt eller penger (Bjørnebekk, 1998). Biologiske aspekter ved temperamentet kan dermed regulere et individs måte å tilnærme seg en situasjon på. I følge Gray (1991) kan dette regulere hvorvidt individet vil respondere på omgivelsene med tilnærmelse eller unngåelse. Andre risikofaktorer kan være manglende evne til å trekke inn fremtiden i nåtidens beslutninger, ”FTO” (Bjørnebekk & Gjesme, 2009). Dette vil si en manglende evne til kognitiv forutsetning for gjennomtenkte konsekvenser.

Kognitive faktorer kan bidra til å predikere atferdsproblemer. Svake evner og ferdigheter som lav IQ, dårlig persepsjon og hukommelse, svak verbal forståelse og mangelfull evne til å huske verbale instruksjoner har en dokumentert relasjon til atferdsproblemer (Dodge, 1993). Svake skolefaglige prestasjoner kan også predikere atferdsproblemer. Kognitive vansker kan i følge Nordahl et al., (2007) føre til fagvansker. Lave akademiske resultater kan gi eleven et negativt forhold til skolen, i stedet for at skolen blir en kilde til selvtillit og støtte. Dette kan være en av flere årsaker til at elever forsøker å oppnå sosial kontroll gjennom aggresjon (Moffitt & Scott, 2008).

3.1.2 Belastninger knyttet til familie

Mange ungdommer kan oppleve belastninger eller bekymringer i forhold til krangling med foreldre (Nordahl et al., 2007), høye forventninger til gode skolekarakterer eller familiens

økonomi. Det kan være en belastning for ungdommer å krangle med familien, oppleve høye forventninger og arbeidspress. Familiens økonomi kan også fungere som en belastning, ved at de ikke får kjøpt alle ting de trenger. Dette kan være tyngende for familien, samt det kan skape konflikter/krangling over pengemangelen (Conger, R., Conger, K, Matthews, & Elder Jr., 1999). I følge Dybing og Stoltenberg (2006) er det allment kjent at de med høyere sosioøkonomiske forhold har bedre helse enn de med dårligere forhold, uavhengig av hvordan sosioøkonomisk status måles. Samtidig gjelder dette for de fleste mål på helse blant barn og voksne. Et annet problem kan være at foreldrene ikke har mulighet til å hjelpe sine barn med lekser, enten grunnet språk eller grunnet lav utdanning (Conger et al., 1999). I familien til ungdommer med innvandrerbakgrunn kan det oppstå problemer om foreldrene ikke ønsker at deres ungdommer skal være som norske ungdommer (Oppedal et al., 2008). Et problem for både etnisk norske ungdommer og ungdommer med innvandrerbakgrunn kan være at deres foreldre er strengere enn deres venners foreldre. Dette kan være grunnlag til konflikter hjemme. Ungdommer kan også oppleve arbeidspress fra hjem eller skole, så vel som press fra omgivelsene om å lykkes. Noen foreldre med innvandrerbakgrunn ønsker ikke at deres barn skal bli som norske barn, og dette kan være en utfordring for dem som lever side om side med etnisk norske elever, særlig i forhold til skolen (Oppedal et al., 2008).

3.1.3 Belastninger knyttet til skole

Det kan se ut som at jo flere risikofaktorer et barn opplever, jo større blir belastningen på barnet og sannsynligheten for en negativ utvikling øker (Nordahl et al., 2007). Mange familier og skoler møter daglig på utfordrende atferd, og atferden kan forekomme i varierende grad og omfang. Mye av det som oppfattes som atferdsproblemer kan derimot være normalatferd (Nordahl et al., 2007). Alvorlige atferdsproblemer er mer alvorlig enn uskyldige barnestreker eller opprørstrang i ungdomsårene (ICD-10, 2004). Rapporteringer fra foreldre, lærere og elever viser at det er ulike oppfatninger av hvem som har atferdsproblemer (Ogden, 2007). Det som kjennetegner barn og unge med alvorlige atferdsproblemer i skolen, kan forklares som elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger (ibid). Eksempler på atferdsproblemer i skolen kan være en elev som banner til læreren, eller har voldsomme krangler med en eller flere lærere. Atferden kan også vises der elever blir kastet ut av klasserommet eller blir innkalt til rektor for noe galt de har gjort. Aggressiv atferd og atferdsproblemer kan oppstå i skolen når konflikter i klassen mellom lærer og elever ikke løses på en egnet måte (ibid).

Flere belastningsfaktorer kan føre til økt negativt samspill mellom lærere og elever (ibid). Dette kan være faktorer som mangel på problemløsningsferdigheter hos elever eller mangel på selvregulering av følelser. Elever som har problemer med å regulere sine følelser, kan ha vansker med å regulere aggressiv atferd. Andre faktorer som kan bidra til konflikter er mangel på forståelse og respekt hos elever eller lærere. Konflikter i klasserommet kan være en belastning for sårbare elever. Psykososiale faktorer som belastninger med skolearbeid og manglende støtte fra klassekamerater kan fremstå hos både etnisk norsk ungdom og de med innvandrerbakgrunn (Oppedal & Røysamb, 2004). Belastninger knyttet til skolen kan også være opplevd karakter- eller arbeidspress (Oppedal et al., 2008). Ungdommene kan bekymre seg over det å oppnå gode nok karakterer eller å bli nervøs før prøver. En annen bekymring mange ungdommer har er valgene de skal ta etter videregående skole. På ungdomsskolen er det er betydelig større press på akademiske prestasjoner enn på barneskolen (ibid). Dette kan trolig bidra til at noen elever blir frustrerte og oppleves som aggressive.

Belastninger i forhold til ungdommers sosiale relasjoner kan være at de har problemer eller krangler med venner, klassekamerater eller opplever å bli mobbet (Olweus, 1997). Problemer med sosiale relasjoner vil si mangelfull sosial kompetanse eller problemer med å få venner (Oppedal et al., 2008). Folkehelseinstituttets undersøkelser viser at barn med innvandrerbakgrunn har betydelig mer sosiale problemer enn etnisk norske barn (ibid). Sosiale problemer kan også gjelde ungdommer som blir uvenner med noen i ”gjengen” sin, eller som opplever å bli mobbet. Undersøkelser viser at totalt 18 % etnisk norske barn og barn med innvandrerbakgrunn opplever å bli mobbet (ibid). Dette kan ha innvirkning på utviklingen videre. Det er i følge disse undersøkelsene henholdsvis gutter og jenter med innvandrerbakgrunn som opplever mest mobbing, hvorav guttene er overrepresentert med 28 %. Elever som opplever å bli mobbet har mer emosjonelle vansker enn andre barn (ibid). Det er også grunn til å anta at barn med psykiske vansker kan lettere bli mobberofre, som igjen vil øke belastninger for barnet. Jevnaldrende kan bidra til å øke avvikende atferd hos hverandre (Jenkins, 2008).

Howes (2000) fant at når det aggressive nivået i en førsteklasse var høyt, rekrutterte dette nye aggressive barn når de kom i andreklasse. Når det aggressive nivået i klassen var høyt i første klasse, resulterte dette i at andre barn i klassen ble aggressive i andre klasse. Om dette er et konsekvent fenomen er ikke entydlig, da en studie av Dodge, Dishion og Lansford (2006)

viste inkonsekvente funn for smitteeffekten jevnaldrende har for å øke avvikende atferd hos hverandre. Jevnaldrende avviser ofte de med aggressiv atferd siden atferden kan virke truende og negativt på de andre (Ogden, 2007).

De aggressive barna kan tidlig bli ekskludert fra omgivelsene. Dette kan føre til skulking på skolen eller at de finner seg jevnalderskultur som godtar slik negativ atferd (både fysisk og verbal aggresjon). Slik kan de tilfredsstille sin identitet og føle trygghet (ibid). Avvisningen fra prososiale jevnaldrende skyldes ofte mangel på sosial kompetanse og problemer med å lese sosiale koder knyttet til vennskap (ibid). Mangel på sosiale ferdigheter kan muligens øke risikoen for at elever kan bruke aggressiv atferd for å håndtere sosiale utfordringer. Forskning blant førsteklassinger har vist at det å bli avvist i løpet av skoleåret kan også føre til økt aggressiv atferd (Coie, 2004). Likevel blir ikke all aggressiv atferd avvist. Sosial makt og selvhøvdelse kan skape popularitet og sosial akseptering (Ogden, 2007). Avvisning kan dermed forstås som en risikofaktor for senere tilknytning til antisosiale miljøer, der slik atferd godkjennes.

3.2 Utviklingsløp

Barn og unge deltar i sosiale fellesskap på ulike arenaer i livet, som hjemme, på skolen og i aktiviteter på fritiden. Disse sosiale fellesskapene kan påvirke barn og unges handlinger, samt at de kan påvirke fellesskapene. Relasjonen mellom de ulike arenaene kan påvirke barn og unge både positivt og negativt. Atferdsproblemer kan forekomme blant alle barn, uavhengig av alder, kjønn, evner, familieforhold, miljø og skoleforhold (Nordahl et al., 2007). Denne type atferd kan også eskalere som følge av for eksempel lite motiverende undervisning og dårlige relasjoner mellom skole, hjem og mellom jevnaldrene (ibid). Noen fremviser antisosial atferd kun midlertidig, mens andre har en mer stabil atferd (Moffitt, 1993).

I det følgende skal vi se hvordan individuelle forskjeller i utviklingen av atferdsproblemer og antisosial atferd kan identifiseres. Moffitt (1993) har foreslått to ulike løp av antisosial atferd, henholdsvis som livsløpsvedvarende og ungdomsbegrensede. Studiet bygger på Dunedin studiet. Studiet er gyldig over tid og kulturer med veldokumenterte resultater. Norske studier støtter også Moffitt (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009). Moffitt (1993) hentet informasjon fra biologiske, genetiske og kognitive undersøkelser, samt fra kriminalstatistikken. Forskningsresultatene her indikerer at den *livsløpsvedvarende løypen*, de

såkalte tidligstartere, består av en mindre gruppe barn som tidlig starter med vedvarende norm- og lovbrøytende atferd. Barna starter ofte i elleveårsalderen, men noen viser antisosial atferd helt ned til seksårsalderen. Kjennetegn ved tidlig debutering er at de har stor indre sårbarhet, samt begrensede beskyttelsesfaktorer for å dempe sårbarheten.

I følge Moffitt (1993) er det to hovedårsaker til at barn utvikler livsløpsvedvarende antisosial atferd. Den ene er barnets sårbarhet med utgangspunkt i ulike medfødte nevrofysiologiske forstyrrelser. Den andre er mange møter med risikofaktorer i oppveksten, spesielt i et kriminelt miljø. Nevrofysiologiske forstyrrelser kan gi økt risiko for temperaments- og atferdsproblemer (ibid). I følge Patterson (1986) kan vanskelig temperament i samsvar med foreldres mangelfulle oppdragelse føre til at et barn tidlig utvikler atferdsproblemer. Ytre sosiale forhold som gjør at barna utsettes for en kjede av mange risikofaktorer og lav grad av beskyttelse kan også føre til slik utvikling. Risikofaktorene de utsettes for kan være knyttet til familien, lokalmiljøet og skolen. Flere gutter fødes med nevrofysiologiske forstyrrelser, noe som kan være årsaken til at de er overrepresentert i kriminalstatistikken. Barn med antisosial atferd havner ofte i konflikter med jevnaldrende og autoriteter, spesielt vises denne atferden på skolen. Dette kan føre til at barna blir avvist av jevnaldrene, som ikke godtar slik oppførsel. Derfor vil mange tidligstartere oppsøke likesinnede, som igjen forsterker den negative utviklingen.

Noen tidligstartere avstår fra en utvikling av livsløpsvedvarende antisosial atferd. Denne ”undergruppen” av tidligstartere kan betegnes som en barnebegrenset løype med barn som starter tidlig med alvorlig antisosial atferd, men som avstår fra dette i ungdomsalder. Livsløpsstudier viser imidlertid at en rekke av disse i stedet utvikler andre psykososiale problemer (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009). Alvorlig atferd tidlig i barndommen som fyller diagnostiske krav for alvorlige atferdsproblemer, gir ikke nødvendigvis antisosial atferd senere i livet. Mye tyder på at noen av disse i ungdomsalderen ikke blir godkjent av antisosiale ungdomsgjenger selv om de tidligere har hatt felleskap med noen av disse. Videre vil avvising også fra prososiale jevnaldrene (tilsvarende gruppen av tidligere startere som blir anerkjent i antisosiale grupper) gjøre at disse barna ikke får hjelp til å utvikle positiv atferd, men de får heller ikke videreutviklet den negative atferden. Kjennetegn som lav sosial kompetanse, isolasjon og utføring av blind vold kan bidra til et ensomt ungdomsliv for denne

gruppen, samt utvikling av psykiske problemer (ibid). Risikofaktorer som ”ADHD” og vanskelige familieforhold kan øke sannsynligheten for vedvarende problemer.

Den andre gruppen Moffitt (1993) omtaler er den *ungdomsbegrensede løypen*, de såkalte senstartere. Disse viser lovbrytende atferd for en begrenset periode i livet, nemlig i ungdomsalderen. Ungdommene har ikke vist antisosial atferd tidligere, og de avstår fra dette ved ungdomstidens slutt, så sant de ikke i løpet av denne perioden har utviklet alvorlig rusavhengighet. Moffitt (1993) foreslår at denne gruppens atferd skyldes møtet med antisosiale tidligstartere i ungdomsalderen, og som påvirker eller motiverer til et mer voksent liv og som utløser denne atferden. Patterson (1986) foreslår at en endring i familieoppdragelse eller familiestyling kan føre til atferdsproblemer og skoleskulking. En endring i familiestyling kan være foreldrenes bruk av narkotiske stoffer, eller at de er stressende. Kjentetegn ved den ungdomsbegrensede løypen kan være forsterket kriminell atferd. Dette kan skyldes konflikter med foreldre, autoriteter og voksenimitering. Videre kan det skyldes røyking, drikking, samt risiko for tidlig graviditet og at de begår butikkyveri.

Nyere nevrofysiologisk forskning viser at hjernefunksjonen hos en del unge ikke er tilstrekkelig utviklet til å kunne vurdere å takle utfordringer de utsettes for i denne ungdomsperioden (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009). Senstarterne er en større gruppe enn den livsløpsvedvarende, men de fyller kriminalitetsstatistikken for en kortere periode (Moffitt, 1993). Gruppen representerer ca. 14 % av all ungdom i Norge (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009). Denne gruppen er enklere å arbeide forebyggende, behandlende og rehabiliterende med enn tidligstarterne, da atferden ikke har pågått over lang tid. Dette skyldes trolig at ungdommene har utviklet sosiale ferdigheter som gjør at de har større sannsynlighet enn tidligstarterne til å gjenoppta utdannelse, få et godt ekteskap og mestre en jobb etter endt antisosial atferd (Moffitt, 1993).

Kjønnsforskjeller kan også knyttes til de ulike livsløpene. Moffitt og Caspi (2001) fant i Dunedinstudiet at 26 % gutter mot 18 % jenter befant seg i den ungdomsbegrensede løypen, et forhold på henholdsvis 1.5:1 (gutter/jenter). I livsløpsløypen var imidlertid forholdet på 10:1, med 10 % gutter og 1 % jenter. Overrepresentasjon av gutter innen antisosialforskning er tilsvarende kjønnsforskjellene som var nevnt tidligere i oppgaven.

3.3 Kjønnforskjeller og kulturforskjeller

3.3.1 Kjønn

Eksternaliserende atferd som vold, kriminalitet eller aggresjon viser seg å være mer vanlig for gutter enn for jenter (Simonoff et al., 1997). Folkehelseinstituttets undersøkelser viser at gutter oppgir mer atferdsproblemer enn jenter (Oppedal et al., 2008). Norske undersøkelser av skoleelever tyder på at atferdsproblemer er tre ganger så hyppig hos gutter som blant jenter (Dybing & Stoltenberg, 2006). Jenter utviser i motsetning til guttene mer problemer i form av internaliserende vansker som depresjon og psykosomatiske plager (Dybing & Stoltenberg, 2006). Det kan således se ut til at utvikling av aggresjon og atferdsproblemer viser tydelige kjønnforskjeller. NTNU foretok en oppfølgingsstudie av prosjektet ”ung og psykisk helse”. Studien besto av 346 ungdom med en gjennomsnittsalder på 15 år (Sund, 2006). Resultater av studien viste at 40 % ungdom med depresjon i tillegg har lidelser som atferdsproblemer, angst og posttraumatisk stress. Depresjon forekommer hos 3 % av ungdomsbefolkningen, hvorav 8 ganger så høy forekomst hos jenter i forhold til gutter. Forskjeller mellom ungdom med psykotiske lidelser som har havnet i Strafferegisteret og de som ikke har gjort de, er avdekket gjennom undersøkelser (Kjeldsberg, 2006). Kriminalitet er forbundet med tidligere stoffmisbruk spesielt hos jenter. Hos gutter viser det seg en sammenheng mellom kriminalitet og tidligere mangelfull impuls kontroll, foreldre med stoffproblematikk og kriminalitet. I følge Kjeldsberg (2006) viser undersøkelser at jenter som rømmer hjemmefra kan peke mot senere kriminalitet. Mens for gutter peker tyveri mot senere kriminalitet. En oppfølgingsstudie blant en tilsvarende gruppe av ungdomspsykiatriske pasienter, viste det seg at kriminalitet hos gutter er uendret over tid, mens det har skjedd en økning i jentenes kriminelle aktivitet (ibid). Hvorfor er gutter likevel i større utstrekning involvert i antisosial atferd?

Undersøkelser tyder på at gutter er mest risikoutsatt i de ti første leveårene, og utviser mer atferdsavvik enn jenter før puberteten (Dybing & Stoltenberg, 2006). Unge jenter er mest risikoutsatt og sårbare i tenårene, noe som gjør at deres problemer tiltar etter puberteten (ibid). Forskning tyder videre på at flere gutter enn jenter utsettes for psykososiale belastninger, samt at guttene ikke mestrer å tilpasse seg belastningene på en hensiktsmessig måte (Crittenden et al., 1994). Det er i tillegg funnet en sammenheng mellom et høyt nivå av det mannlige kjønnshormonet testosteron, sosial dominans og aggresjon (Goy, 1996). Imidlertid er det uklart om hormoner er en direkte årsak eller konsekvens av gutters atferd (Nordahl et al., 2007). For

gutter antas det at påfølgende frustrasjonsnivå kan medføre utagerende atferd (Nordahl et al., 2007). Skolekontekstuelle forhold kan også bidra til kjønnsforskjeller. Det viser seg at jenter har bedre læreforutsetninger enn gutter i den tradisjonelle undervisningen som preges av samarbeid, det å være rolig og gjøre det en får beskjed om (ibid). Forskning av en antatt sammenheng mellom inntrykk fra fjernsyn og aggressiv atferd viser at fjernsyn "titting" i tidlig barnealder har en sammenheng med senere aggresjon som kun er signifikant for gutter og ikke jenter (Lefkowitz, Eron, Walder, & Huesmann, 1977). I en studie av Roland og Idsøe (2001) om aggresjon og mobbing, viste det seg imidlertid at aggresjon kunne identifiseres hos begge kjønn, men den kom til uttrykk på ulikt vis. For gutter predikerte maktrelatert aggresjon deres mobbing av andre, mens tilhørighetsrelatert aggresjon predikerte mobbing utført av jenter. Til tross for at gutter er overrepresentert i studier innen aggresjon, så kan dette tyde på at jenter kan identifiseres i studier der man tar hensyn til de ulike aggresjonsdimensjonene.

3.3.2 Kulturforskjeller

Globalt er det en økning av flerkulturelle skoler som følge av en verdensomfattende innvandring (Strohmeier & Spiel, 2003). Inn- og utvandring er et gammelt fenomen i norsk historie, og vi har i dag et mangfoldig samfunn både etnisk og kulturelt. Før i tiden kom det mennesker fra Norden, Nord-Europa eller Nord-Amerika til Norge. I nyere tider har en stor del av innvandringen kommet fra Asia, Afrika og Sør- og Mellom-Amerika i følge Stortingsmelding 30 (2003-2004). I følge statistisk sentralbyrå var det ved inngangen til 2009 ca. 4 millioner etnisk norske i Norge, og ca ¾ million med innvandringsbakgrunn (SSB, 2009). Innvandrerne har bakgrunn fra 216 ulike land og selvstyrte regioner (ibid). Det er imidlertid begrenset kunnskap om relasjonen mellom barn fra ulike kulturer, fordi forskningsfokuset har vært på fordommer og holdninger til andre kulturer (Strohmeier & Spiel, 2003). Nyere faglitteratur har imidlertid startet en diskusjon om hvorvidt utvikling av aggresjon er likt på tvers av kulturer (Dodge et al., 2006). Kultur er et lært mening- og atferdssystem som overføres gjennom generasjoner (Carter & Quershi, 1995). Ord som etnisitet og etnisk gruppe kan beskrive kontakten mellom ulike folkeslag (Eriksen & Sørheim, 2006). Den inkluderende skolen i Norge innebærer både utfordringer og muligheter i følge Stortingsmelding 30 (2003-2004). Det er krevende å forholde seg til ulikheter, spesielt i forhold til psykiske lidelser og aggressiv atferd. Likevel representerer et stort mangfold i elevmassen viktige ressurser for skolen (ibid). Dette er særlig relevant i forhold til tiltak mot atferdsproblemer i skolen. Det er dermed grunn til å anta at forskjeller med hensyn til etnisk bakgrunn kan knyttes til

oppvekstforhold. Elever i norske skoler kan være preget av ulike erfaringer og opplevelser. Påkjenninger fra krig eller andre traumatiske opplevelser kan øke risikoen for utvikling av psykiske lidelser (Oppedal et al., 2008). Forhold som akkulturasjon, diskriminering, sosiokulturell marginalisering, kan også øke sannsynligheten for utvikling av psykiske lidelser (Oppedal & Røysamb, 2004). Prosessen for å oppnå kompetanse og tilhørighet i to ulike kulturer, kalles akkulturasjon (Oppedal, 2006), og dette handler også om forandringene som oppstår når individer og grupper med ulik kulturell bakgrunn møtes (Sam, 2006). Akkulturasjons- prosessen vil ofte foregå uten problemer, men kan også være stressende og resultere i tilpasningsvansker (ibid).

For barn og unge med innvandrerbakgrunn er det viktig for å oppleve tilhørighet at de forstår de ulike kulturenes verdier, atferdsmønstre, tradisjoner og rutiner i hverdagslivet (Oppedal, 2006). Likevel kan ”vanlige” hverdagsproblemer være faktorer i utviklingen av psykiske lidelser for både barn og unge med innvandrerbakgrunn og etnisk norske elever (Oppedal et al., 2008). Problemer og bekymringer i hverdagen kan knyttes til sosiale relasjoner, skolearbeid, samt familiens økonomi (ibid). Internasjonale, samt norske undersøkelser har imidlertid vist at elever i norske skoler trives bedre på skolen enn elever i mange andre land. Dette gjelder spesielt for barn med innvandrerbakgrunn i Norge, sammenliknet med etnisk norske (ibid). Resultater fra undersøkelsen til Oppedal et al. (2008) viser at 91 % jenter og 88 % gutter med innvandrerbakgrunn trives på skolen, sammenliknet med 83 % jenter og 79 % etnisk norske gutter.

Undersøkelser med hensyn til vurdering av egen helse viser at det ikke er forskjeller mellom ungdom med innvandrerbakgrunn og etnisk norske ungdommer (Dybing & Stoltenberg, 2006). Undersøkelser viser likevel kjønnsforskjeller mellom første- og andregenerasjons innvandrere fra ikke-vestlige land. Andregenerasjons innvandrer gutter har høy forekomst av symptomer som angst og depresjon. Førstegenerasjons innvandrer jenter viser de samme symptomer som andregenerasjons innvandrer gutter (ibid). Folkehelseinstituttets undersøkelser viser imidlertid at jenter med innvandrerbakgrunn rapporterer mindre atferdsproblemer enn etnisk norske jenter, når man undersøker symptomnivået hos gutter og jenter hver for seg (Oppedal et al., 2008). I undersøkelsen vises det imidlertid ingen forskjeller blant gutter knyttet til atferdsproblemer og etnisk bakgrunn (ibid).

Etniske forskjeller finnes også mellom etniske grupper. Ungdom fra Marokko, Sri Lanka, India og Somalia rapporterer en prevalens av symptomer på linje med etnisk norsk ungdom. Tyrkere, vietnamesere, iranere og irakere rapporterer imidlertid høyere prevalens av symptomer enn etnisk norsk ungdom (Dybing & Stoltenberg, 2006). Undersøkelsene viser også at etnisk norske ungdom har en høyere frekvens av kriminalitet enn ungdommer med innvandrerbakgrunn, likevel fremviser etnisk norsk ungdom en lavere frekvens knyttet til vold (ibid). Innvandringsmiljøer kan risikere problemer med kriminalitet, grunnet stort integreringspress (Waters, 1999). Grupper dannes ofte der ungdom er avhengig av en jevnaldergruppe for å kunne sosialiseres inn i mottakerlandets verdier. Størrelsen på ungdomspopulasjonen, kjønn og alder er dermed vesentlig. Kriminalitet henger derfor sammen med migrasjon (ibid). I følge Lien (2004) kan dermed konkurranse mellom gjenger preges av ære, stolthet og skam. Gjengene kan fungere som beskyttelse, samt oppleves som ”brorskap” mellom medlemmene. Konkurranse mellom gjengene kan ende med mord. Noen medlemmer ”ofrer” seg og tar på seg skylden for kriminelle handlinger fordi man vil beholde brorskapet eller æren (ibid). Etniske forskjeller kan også være knyttet hvordan man oppnår ære innen en gruppe ved å følge visse normer og handlinger (ibid). I noen kulturer kan man oppnå respekt ved å følge normene/handlingene, eller man kan miste æren når man bryter disse. Ved å bryte en æreskode kan man i noen kulturer bli straffet.

Andre forskjeller knyttet til etnisk bakgrunn kan være i forhold til hvordan ulike kulturer regulerer aggressiv atferd. Nord i Brasil blir barn oppdratt til å vise sinne og aggresjon, mens i andre deler av Amerika viser de lite sinne (Oatley & Jenkins, 1996). Det er for eksempel akseptabelt å vise sinne i deler av Amerika, men ikke i andre land som Japan (Markus & Kitayama, 1991). I noen kulturer kan de imidlertid ha verdier der det er lov å løse provokasjonssituasjoner med aggressiv atferd (Nisbett & Cohen, 1996). Noen kulturer syntes det er akseptabelt å ta hevn for en urettferdig handling, mens for andre kulturer er det moralsk ”å snu det andre kinn til” (Berkowitz, 1993). En handling som noen ser på som akseptabel kan dermed være uakseptabel for andre. Ulydighet fra barn er også mer tolerert av etnisk norske foreldre enn for foreldre fra kollektivistiske kulturer (Oppedal et al., 2008). Etniske forskjeller av psykisk helse/lidelse øker oppmerksomheten til faktorer ved individet og omgivelsene som kan fungere som beskyttelsesfaktorer, samt bidra til å fremme god psykisk helse for ulike kulturer (Oppedal, 2006). Dette diskuteres senere i oppgaven.

3.4 Stabiliteten av aggresjon og atferdsproblemer

Hvorvidt aggresjon kan ses på som et stabilt fenomen diskuteres av ulike teoretikere. Noen teoretikere har fokusert på i hvilken grad personvariabler kan predikere utvikling av aggresjon og antisosialitet (Eysenck, 1964), mens andre kan betrakte aggresjon som et produkt av situasjonsbetingelser. Huesmann, Rowell, Eron, Lefkowitz, & Walder (1984) undersøkte kontinuitet av aggresjon i en longitudinell studie. De fastslo at jenter med tidlig aggressiv atferd hadde en tendens til senere å straffe sine barn hardere enn andre mødre, mens tidlig aggressive gutter viste en tendens til å utføre flere kriminelle handlinger. Tilsvarende fant Farrington (1978) i sin livsløpsstudie at tidlig aggresjon kan predikere senere volds-kriminalitet. Forgjengere for aggresjon hos guttene var strenge foreldre, lav familieinntekt, foreldres kriminalitet, manglede oppdragelsesferdigheter eller lav intelligens. Antisosial stabilitet viste seg også å kunne identifiseres ved ekstrem antisosial atferd. Det viser seg at kun et fåtall kriminelle menn (ca. 5 %) står for ca. 50 % av kriminelle handlinger (Farrington, Ohlin & Wilson, 1986). Alvorlige atferdsproblemer hos grunnskolegutter finnes i flere land med en individuell stabilitet på 4- 9 % (Costello, 1989). Patterson (1982) fant at de guttene som fremviste mest aggressiv atferd i tredjeklasse, var de som hadde en mer vedvarende antisosial atferd ti år senere.

Stabiliteten av antisosial atferd fremtrer tydelig i en livsløpsstudie av barn med aggressiv atferd (White, Moffitt, Earls, Robins & Silva, 1990). Moffitt (1991) sammenliknet vedvarende og midlertidig antisosial atferd i en livsløpsstudie med et utvalg bestående av 1037 barn på New Zealand. Hun fant at en antisosial guttegruppe på 5 % av disse barna skåret høyt på antisosial atferd over syv måleperioder. Denne gruppen viste en antisosial stabilitet på 68 %. En annen antisosial guttegruppe skåret kun høyt på antisosial atferd over en eller to måleperioder. Stabilitet kan dermed ikke måles på barn med ekstrem antisosialitet over kun en måleperiode, men må måles over flere perioder i livet (Henry, Moffitt, Robins, Earls & Silva, 1993). Kagan og Moss (1962) foreslo at en viss type atferd i voksen alder kan assosieres med tilsvarende tidlig aggressiv atferd. Moffitts beregning av andelen av årskull for antisosial atferd (5 %) er høyere enn andelen av antisosial atferd som er beregnet i Norge (1-2 %) (Bjørnebekk, R. & Bjørnebekk, G., 2009). En livsløpsstudie foretatt av Olweus blir betraktet av forskere som empirisk dokumentasjon for at aggresjon er et stabilt personlighetstrekk (Bjorkly, 2001). Olweus (1973) beskriver aggresjon som;

... any act or 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 considered to have such an aim are regarded as aggressive responses (s. 270).

Det er imidlertid innvendinger mot denne beskrivelsen, og aggresjonsstabiliteten kan ses i samsvar med at en aggressiv person forblir i aggresjonsfremmende kontekster (Bjørkly, 2001). For eksempel kan en anta at et medlem av en aggressiv gjeng vil forbli aggressiv om en ikke trekker seg ut av gjengmiljøet. Det kan derfor være hensiktsmessig å forstå aggresjon gjennom samspillet av både arv og miljø, og ikke kun som et personlighetstrekk. Det er uenighet i fagmiljøet hvorvidt aggresjon og antisosial atferd er et stabilt fenomen. Moffitt (1993) mener at forskning har vist at antisosial atferd kan være stabilt på tvers av tid og situasjoner for noen personer, men ustabil for andre. Det er dermed individuelle forskjeller i stabilitet av antisosial atferd.

OPPSUMMERING

Samspillet av risikofaktorer/belastninger mellom individet og omgivelsene kan øke utviklingen av aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Noen individer tilpasser seg til vanskelige situasjoner bedre enn andre. Vi har også sett problematikken i norske skoler, hvor elever bryter regler, normer og forventninger, og skaper et negativt samspill mellom lærer og elev. Atferden øker også sannsynligheten for avvisning fra jevnaldrende og utvikling av kriminell atferd. Forskning tyder på at kjønns- og etniske forskjeller kan være relatert til utviklingen av aggresjon og alvorlige atferdsproblemer, hvor gutter er overrepresentert. Ungdom med innvandrerbakgrunn har de samme utfordringene som etnisk norske ungdommer med utvikling av aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Det er antatt at noen barn starter tidlig med en negativ utvikling, mens andre utvikler antisosial atferd ved ungdomsalder. Ulike løp kan ses i samsvar med når i livet barn og unge eksponeres for risikofaktorer og uforutsette hendelser. Noen forskere hevder imidlertid at utviklingen av aggresjon vedvarer gjennom hele livet, og kan dermed ses på som et stabilt fenomen. Andre hevder at utviklingen er preget av individuelle forskjeller, og det er ikke grunnlag for å si at all aggresjon vil vedvare. Vi bør identifisere barn i risiko tidlig for å kunne øke sannsynligheten for at de ikke skal utvikle vansker. Til slutt kan det sies at forebyggende tiltak rettet mot alle arenaer i barns liv vil være nyttige.

4 AGGRESJONSDIMENSJONER

Før i tiden ble aggresjon som nevnt i kapittel 2 betraktet som et medfødt instinkt, og dermed mindre påvirkelig av miljøfaktorer. Senere teorier beskriver også som nevnt i kapittel 2 aggressiv atferd som et lært fenomen. Aggressiv atferd er imidlertid kompleks (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005a, 2005b), samt vanskelig å måle og forklare (Dodge et al., 2006). Dette danner grunnlaget for en diskusjon om ulike former for aggresjon i utredningen av atferden. De fleste forskere er i dag enige om at det er hensiktsmessig med en inndeling i flere aggresjonsdimensjoner (Fite, Stauffacher, Ostrov & Colder, 2008).

4.1 Tidligere teori og forskning

Forskeregrupper har splittet aggresjon opp i ulike undergrupper som beskriver dens form og funksjon. Little, Brauner, Jones, Nock og Hawley (2003) studerte aggressiv atferd hos 1723 tyske ungdommer. Ut fra tidligere studier og teori, testet de statistisk ut muligheten av fem potensielle undergrupper av aggresjon hos ungdommer fra 5.- 10. klasse. Deres analyser viste at det mest hensiktsmessig var å dele aggresjon i to undergrupper: instrumentell og reaktiv aggresjon. De argumenterte videre for at denne inndelingen også har vist seg hensiktsmessige med hensyn til utredning og tiltaksplanlegging. Instrumentell aggresjon er motivert av forventning om et ønsket utfall, mens reaktiv aggresjon beskrives som sinne eller en beskyttelsesrespons som konsekvens av en provokasjon eller at et mål blir blokkert (Little et al., 2003). Andre forskere har brukt undergrupper som fiendtlig eller emosjonell aggresjon (Berkowitz, 1993), i tillegg til den instrumentelle aggresjonen. Emosjonell aggresjon skal gi en form for tilfredsstillelse hos utøveren i form av aggresjon hvor utøveren ønsker å skade noen fremfor å oppnå andre typer mål (ibid). I følge Berkowitz (1993) er instrumentell aggresjon som nevnt i kapittel 2, et instrument for å oppnå noe. Forskjellen mellom den emosjonelle og instrumentelle aggresjon, er i følge sosial læringsteori (nevnt i kapittel 2) at de har ulike måloppnåelser.

Faglitteraturen skiller altså mellom ulike former for aggresjon, alt fra de som vektlegger følelser/indre psykologiske prosesser, til de som vektlegger observerbar atferd (Bjørkly, 2001). Berkowitz (1969) beskriver aggresjon som observerbar fysisk eller verbal atferd, eller som skjult atferd i form av tenkning. Andre forskere bruker begrepene observerbar (overt)

aggresjon og relasjonell (relational) aggresjon (Little et al., 2003). Observerbar aggresjon kan være sparking, dytting, trusler og fornærmelser, mens relasjonell aggresjon kan være å spre rykter eller med intensjon om å ødelegge et vennskapsbånd ved å fjerne aksepten av et individ i en gruppe (Coie & Dodge 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Observerbar aggresjon fokuserer på det å skade et individ fysisk eller verbalt. Relasjonell aggresjon fokuserer imidlertid mer på psykisk skade, som intensjonell manipulering eller skade andres relasjonsbånd (Crick, Bigbee, & Howes, 1996; Crick & Grotpeter, 1995).

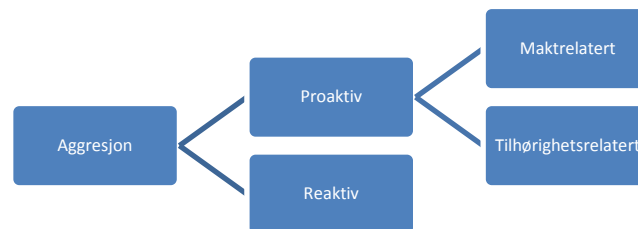
Dodge og Coie (1987) bruker undergruppene reaktiv og proaktiv aggresjon for å beskrive ulike former for aggresjon. Begrepet reaktiv er definert som en reaksjon på en ytre sansepåvirkning eller hendelse, mens begrepet proaktiv innebærer noe med fremtidlige virkninger (Egidius, 2003). Reaktiv aggresjon forklares som en forsvarsreaksjon på en opplevd truende situasjon (Dodge & Coie, 1987). Reaksjonen er videre knyttet til en sterk opplevelse av sinne som aktiverer en tendens mot at et individ "gir igjen med samme mynt". Reaktiv aggresjon handler om å utføre et motangrep mot en persipert trussel (ibid). Geen (2001) forklarer reaktiv aggresjon som atferd som forekommer som en respons på provokasjon, og viser seg gjennom selvbeskyttende handlinger mediert av sinne. Proaktiv aggresjon forekommer imidlertid i følge Geen (2001) som respons på andre motiver enn reaktiv aggresjon, som maktbehov eller et ønske om å bli godtatt i en gruppe.

Dodge og Coie (1987) beskriver proaktiv aggresjon som atferd for å oppnå et indre generert mål. Vi kan si at proaktiv aggresjon handler om å bruke effektive problem-løsningsstrategier og aggresjon for å oppnå et instrumentelt mål. Proaktiv aggresjon er en målrettet og planlagt atferd i følge Bjørnebekk (2007). Dodge og Coie (1987) sin forskning viser at reaktivaggresjon handler om at et barns opplevelse av å bli truet kan føre til et motangrep. Proaktiv aggresjon handler om hvorvidt et barn bruker fysisk makt for å kunne dominere over andre barn. Flere studier har støttet validiteten av aggresjonsdimensjonene reaktiv (impulsiv-emosjonell) og proaktiv (kontrollert- instrumentell) (Scarpa & Raine, 2000).

4.2 Nyere teori og forskning

Roland og Idsøe (2001) opererer med to dimensjoner av proaktiv aggresjon. Ut ifra figur 6 ser vi at den ene er en maktrelatert (power) dimensjon som blir rettet mot offeret, mens den andre er en tilhørighet (affiliation) dimensjon som rettes mot den relasjonen flere aggressive

personer har. Roland og Idsøe (2001) fant at reaktiv aggresjon knyttet til mobbing avtok etter femte klasse, samtidig som proaktiv aggresjon økte etter femte klasse. Det kan se ut som om den reaktive aggresjonsdimensjonen ”glir” over i proaktiv aggresjon, som kan være en mer skjult og kontrollert form.



Figur 6. Aggresjonsdimensjoner etter Roland og Idsøe (2001).

Howard og Bjørnebekk (2010) benytter en todimensjonal modell med fire aggresjonsfaktorer. Den ene dimensjonen er en affektdimensjon (positiv – negativ) og den andre er en kontrolldimensjon (kontrollert – impulsiv). Bakgrunnen for inndelingen var å finne sammenhenger mellom bruken av vold med affektiv impulsivitet eller svak affektiv selvkontroll og personlighetsforstyrrelser (Howard, 2009). Affektiv impulsivitet kan beskrives som en respons på en handling/stimulus for en umiddelbar emosjonell reaksjon (sinne/lyst), uten å forholde seg til konsekvensene (Wingrove & Bonde, 1997). Vold kan i følge Howard (2009) trolig skyldes et sterkt uttrykk av en uregulert affekt. Likevel mener han at det må være noe mer bak volden. Howard (2009) foreslår at man skal forstå sammenhengen mellom affektregulering, vold og personlighetsforstyrrelser i en utviklingsmessig kontekst, særlig i forhold til alkoholforbruk i ungdomsårene. Vi ser ut i fra figur 7 at aggresjon kan deles inn i en kontrollert/proaktiv, kontrollert/reaktiv, impulsiv/proaktiv eller impulsiv/reaktiv faktor (Howard & Bjørnebekk, 2010).

En kontrollert proaktiv faktor er knyttet til positiv affekt, relatert til et mål om å oppnå et positivt utfall av atferden. Faktoren beskriver aggresjon som er styrt av en forventning om en behagelig konsekvens av å nå målet. I den kontrollerte reaktive faktoren er derimot individet drevet av en negativ affekt som for eksempel et ønske om å ta hevn. En impulsiv proaktiv faktor beskriver en form for aggresjon hvor individet oppnår en positiv følelse eller et ”kick” av å påføre noen skade. Forventningen om å skade noen gir individet en spenningsfølelse. Til forskjell fra den positivt kontrollerte er imidlertid denne typen aggresjon mer impulsiv enn planlagt. Impulsiv reaktiv aggresjon er drevet av et ønske om å forsvare seg mot persiperte.

Det har vist seg at denne formen for aggresjon ofte etterfølges av en eksplosiv skyldfølelse (Howard, 2008).

	Kontrollert	Impulsiv
Offensiv/ Proaktiv	Instrumentell aggresjon	Spenningsøkende aggresjon
Defensiv / Reaktiv	Hevngjerrig aggresjon	Emosjonell aggresjon

Figur 7. Aggression Scale Revised (Emotional/Instrumental Aggression Revised), etter en modell av Howard og Bjørnebekk (2010).

4.3 Aggresjon knyttet til emosjon og kontroll

Forskning har påvist tydelige forskjeller mellom barn og voksne med vedrørende de ulike aggresjonsdimensjonene (Scarpa & Raine, 2000). Forskjellen mellom dimensjonene kan reflekteres i diskusjonen om hvorvidt aggresjon er knyttet til emosjon, kognisjon eller attribusjon, samt grad av kontroll over egen atferd. I denne sammenheng er det mest relevant å se nærmere på type emosjon og grad av kontroll, siden kognisjon/attribusjon kan antas å være biprodukter eller korrelater av disse (Bjørnebekk, 2007; Bjørnebekk, 1998).

Emosjoner kan kort forklares som subjektive opplevelser (Bjørkly, 2001). Berkowitz (1993) beskriver forholdet mellom aggresjon og emosjoner som komplisert. Han mener at det er selve den negative emosjonen en ytre stressfaktor skaper som kan føre til aggresjon, og ikke stressfaktoren i seg selv. Emosjonell aggresjon er for han et resultat av aktivisering av negativ affekt (som emosjonen sinne). I følge Roland og Idsøe (2001) skilles reaktiv og proaktiv aggresjon av to faktorer, den sosiale handlingen som forårsaker atferden og emosjonene som er involvert i den aggressive personen. Reaktiv aggresjon er forbundet med negative emosjoner, der en frustrerende handling utført av andre kan forårsake sinne hos den aggressive personen (Roland & Idsøe, 2001). Proaktiv aggresjon handler derimot om å skade noen fysisk eller psykisk. Aggresjon er i denne sammenheng kun et virkemiddel for å oppnå et annet mål. Proaktiv aggresjon kan dermed knyttes til positive emosjoner som stimulering eller nytelse (ibid). Maktrelatert og tilhørighetsrelatert proaktiv aggresjon er ikke forårsaket av sinne, men en opplevelse av nytelse. En person med proaktiv aggresjon kan dermed ha glede av å dominere eller ydmyke andre.

På tross av hvordan konstruktene blir definert, ser det ut til at de sentrale forskergruppene er relativt enige om det hensiktsmessige i å operere med minst to former for aggresjon: Emosjonell/reaktiv aggresjon og instrumentell/proaktiv aggresjon. Det er videre noen som også opererer med en underdeling av proaktiv aggresjon i en maktrelatert faktor og en tilhørighetsrelatert faktor (Roland & Idsøe, 2001). Andre har i tillegg valgt å trekke inn en form for kontrollert aggresjon knyttet til negativ affekt og en impulsiv form knyttet til positiv affekt (Howard, 2009; Howard & Bjørnebekk, 2010).

4.4 Kognitive prosesser og attribusjon

I mange teorier vektlegges samspillet mellom emosjonell aktivering og kognitive prosesser. Kognisjon er tankeliv, i motsetning til emosjoner. Kognitive prosesser er det aspektet ved atferdsreaksjoner som kan forklare hvordan individer bevisst eller ubevisst oppfatter og erfarer situasjoner (Egidius, 2003). Slike prosesser er sentrale for å forstå betydningen av hva som kan fremme aggresjon (Bjørkly, 2001). Kognitive prosesser kan være å overfokusere på truende situasjoner, rettfærdiggjøre egen aggresjon eller overse ulike konsekvenser. Slike prosesser kan blant annet lede til former for selvregulering av aggressiv atferd. Kognitive prosesser påvirker også bearbeidelsen av emosjonelle reaksjoner eller attribusjoner, noe som har vist seg avgjørende for om aktiveringen av negativ affekt fører til en aggressiv handling eller ikke (Berkowitz, 1993).

Hvilke kognitive persepsjoner som kan produsere ulike emosjoner er teoretikere uenighet om, men vurderinger og attribusjoner er mest brukt. Vurdering kan ses på som tolkninger av situasjoner, mens attribusjoner kan betraktes som det en person tror er årsaken til en emosjonsvekkende hendelse (ibid). Attribusjonsteori handler om hvordan man forstår og forklarer individers observerbare reaksjoner og atferd, samt ikke-observerbare tanker, motivasjon og emosjoner (Egidius, 2003). Dette lar seg gjøre om man kjenner til hvilke egenskaper individene tillegger andre og seg selv. Ofte kan andres mislykkethet tilskrives egenskaper ved personen, mens egne feil kan tilskrives til ytre faktorer. Attribusjoner kan også forklare hvorfor noen individer handler som de gjør i ulike situasjoner. I følge Snyder og Patterson (1995) er emosjonsuttrykk, informasjonsprosessering, samt modellering og forsterkning sentrale årsaker bak aggressiv atferd.

Aggressive barn har sine karakteristiske måter å attribuere på, der de tillegger andres nøytrale intensjoner som fiendtlige (Ogden, 2007). Slik tenkning kan ses på som en risiko for å utløse aggressive handlinger eller aggressive løsningsforsøk. Dodge (1993) laget en hypotese (informasjons-prosesseringsmodell) om at barn som er disponert for aggresjon har sosialkognitive attribusjonsfeil, noe som gir seg utslag i at de velger aggressiv atferd fremfor å finne løsninger på problemer. Det antas at disse barna fokuserer på truende aspekter ved andres handlinger, oppfatter nøytrale handlinger som fiendtlige og velger aggressive løsninger på sosiale utfordringer (ibid). Barn med aggressive løsninger opplever at dette skaper positive resultater for dem (Ogden, 2007). Dodge og Coie (1987) studerte sosial-informasjons-prosesseringsmekanismer i kronisk reaktivt og proaktivt aggressive barn. Disse mekanismene ble beskrevet som fiendtlige attribusjonsfeil og feiloppfattelse av intensjoner. Studiet indikerte at attribusjonsfeil er relatert til reaktiv aggresjon, men ikke til proaktiv aggresjon. Studiet påviste også at individer med reaktiv-emosjonell aggresjon har en tendens til å overattribuere fiendtlige hensikter til andres handlinger. En slik overattribuering øker i følge Berkowitz (1993) sannsynligheten for at en tvetydig handling fra et annet individ resulterer i en aggressiv motrespons. Individet attribuerer andres ”provokasjon” som en intensjonell handling. Studier av reaktiv (impulsiv-emosjonell) aggresjon indikerer at barn med slik aggresjon viser kognitive feil og mangelfull emosjonell regulering (Dodge, Lochman, Harnish, Beates & Pettit, 1997). Instrumentell aggresjon påvirkes ikke av andres tvetydige atferd på samme måte som for reaktiv aggresjon (Olweus, 1978). Her er det den indre måloppnåelsen som er fokuset, og ikke tolkning av en oppfattet provoserende handling.

Forbindelsen mellom attribusjon og emosjonell aggresjon er vist i mange studier. Bjørnebekk (2007) målte mistenksomhet og aggresjon i en studie av barn og unge. Deltakerne var barn og unge både med og uten alvorlige atferdproblemer. Hovedmålet i Bjørnebekks studie var å undersøke temperament, antisosiale attribusjoner og fiendtlige attribusjonsfeil som forgjengere til ulike aggresjonstyper. I den sammenheng ble mistenksomhet målt med Karolinska personlighetsskala, KSP (Schalling Åsberg, Edman, & Orelan, 1987), og aggresjon ble målt med Roland og Idsøes aggresjonsskala (Roland & Idsøe, 2001). Resultatene påviste en sterk sammenheng mellom mistenksomhet og emosjonell aggresjon ($\rho = .45, p < .01$). Sammenhengen mellom mistenksomhet og instrumentell aggresjon var imidlertid ikke signifikant. Vi kan dermed se en sammenheng mellom et individs attribusjoner og emosjonelt aggressiv atferd, men ikke mellom fiendtlige attribusjoner og instrumentell.

OPPSUMMERING

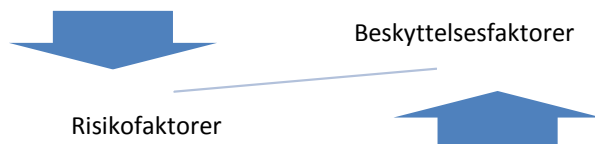
I dag er det vanlig, samt hensiktsmessig å dele aggressiv atferd i flere dimensjoner, fordi atferden er kompleks og vanskelig å måle. Oppdelingen i flere dimensjoner vil også kunne egne seg i forhold til å finne rett behandling og tiltak for barn og unge med aggressiv atferd. Tidligere teori og forskning av aggresjon har hovedsakelig delt atferden i to dimensjoner. Dimensjonene instrumentell/emosjonell eller proaktiv/reaktiv har vært gjengangerne. Nyere teori og forskning opererer imidlertid med flere enn to dimensjoner. Vi har sett at forskere har delt aggresjon i en reaktiv dimensjon, samt to proaktive dimensjoner, henholdsvis en maktrelatert dimensjon og en tilhørighetsdimensjon. Forskning har vist at en inndeling i disse dimensjonene kan være hensiktsmessig knyttet til alder, der undersøkelser viser at reaktiv aggresjon minker med alderen og trolig glir over i en mer proaktiv dimensjon. Det fremkommer også av nyere forskning en inndeling i to dimensjoner, med fire aggresjonsfaktorer. Her benyttes en kontroll dimensjon med faktorene kontrollert og impulsivitet, samt en affekt dimensjon med faktorene positiv og negativ.

Videre kan denne inndelingen beskrives som; en kontrollert/ proaktiv, kontrollert/ reaktiv, impulsiv/ proaktiv eller impulsiv/ reaktiv faktor. Forskning viser at en slik deling kan bidra til å gi mer innsikt i volds forskning knyttet til affektregulering og personlighetsforstyrrelser. Affektregulering, emosjoner, kognitive prosesser og attribusjon har fått mye fokus i aggresjonsforskning, da de kan gi en forklaring på hvorfor barn og unge oppleves som aggressive. Fiendtlige attribusjonsfeil eller overattribuering av andres intensjon har vist seg som mulige årsaker til aggressive hendelser. Studier har også foreslått at temperament, antisosiale attribusjoner og fiendtlige attribusjonsfeil kan være forgjengere til ulike aggresjonsfaktorer. En studie har imidlertid vist at en kan se sammenhenger mellom et individs attribusjoner og emosjonelt aggressiv atferd, men ikke mellom fiendtlige attribusjoner og instrumentell aggresjon. Forskningen indikerer at det er mulighet for flere forgjengere til aggressiv atferd og at det bør forskes mer på feltet.

5 BESKYTTELSESFAKTORER

Det er få studier av kjennetegn hos barn som motstår fra antisosial atferd gjennom hele livet (Moffitt, 1993). Under skal vi se på faktorer som kan beskytte eller hemme barn fra en negativ utvikling.

En aktuell problemstilling er hvorfor noen barn er mer sårbare for negative miljøfaktorer enn andre. Tidligere ble det forsket på årsaksfaktorer for utsatte barn, mens i dag rettes oppmerksomheten mot samspillet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer (Ogden, 2007). Til tross for eksponering av negative omgivelser klarer noen seg bedre enn andre. Ulike beskyttelsesfaktorer kan være årsaken til dette, som vi ser av figur 8. Dette er faktorer ved individet eller oppvekstmiljøet som kan bidra til å redusere en negativ psykososial utvikling (Nordahl et al., 2007). Beskyttelsesfaktorer kan være prosesser i individet, som variasjon av gener, hormoner og temperament. Videre kan dette skyldes atferdsprosesser som god oppmerksomhet, god tilpassningsevne, sosial kompetanse og tilstedeværelse av vennskap. Andre faktorer er ulike systemer og relasjoner til individet, som trygghet, nær omsorgsperson, nære venner, god påvirkning fra skole eller samfunnet (Jenkins, 2008).



Figur 8. Enkel skissering av hvordan risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan oppveie hverandre.

Studier av motstandsdyktighet handler om hvilke responser ulike individer utløser under stress eller negative omgivelser (ibid). Motstandsdyktigheten er en prosess som foregår før, under og etter å ha blitt utsatt for de negative omgivelsene (Rutter, 1999). Det kan være interessant å studere hva det er som hjelper barn som er eksponert for et negativt miljø. I denne sammenheng er relasjoner med jevnaldrende blitt studert. Barn kan i samspill med andre utvikle positive og kompensatoriske strategier for å kunne ”overvinne” sine risikofaktorer. Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp (2002), har vist at positive forhold til jevnaldrende tenderer mot å hindre negativ utvikling for barn med risikofaktorer i familien. Det kan se ut til at prososiale venner, sosial kompetanse og det å ha et fristed fra kriminalitet

kan gi barn og unge beskyttelse og mulighet til å klare seg til tross for at de har gjennomlevd sterke belastninger. Dette kan bety områder der barn kan erfare mestring, samt finne måter å uttrykke seg på sammen med jevnaldrende. Sosial kompetanse er i følge Oppedal et al. (2008) trolig den viktigste mestringsressursen barn har. Barn med denne kompetansen har lettere for å få venner, mestrer utfordringer, har mer norsk kulturkompetanse (for barn med innvandrerbakgrunn), og utløser mer støtte fra omgivelsene (ibid).

Likevel behøver ikke motstandsdyktige barn nødvendigvis å være motstandsdyktige som ungdom. Dette kan skyldes både at individet endrer seg med alder, samt at omgivelsene kan reagere og støtte ungdom på andre måter enn for barn. Hvis ungdom får mindre støtte enn tidligere fordi det forventes at de mestrer mer selv, kan dette være negativt. For et motstandsdyktig barn kan slike endringer medføre mindre resistens for negative eksponeringer. Motstandsdyktighet er dermed tids- og situasjonsavhengig. Psykososiale faktorer er derfor viktige til enhver tid, slik at ungdom ikke havner i vennekretser som bidrar til negativ utvikling.

5.1 Sosial støtte

Alvorlige og negative hendelser i amerikanske skoler har i følge Malecki og Demaray (2002) ført til et fokus på støtten elever får av lærere og jevnaldrene. Det kan stilles spørsmål ved om skoleansatte oppdager elever som strever sosialt og faglig, samt om elevene blir støttet eller avvist av jevnaldrene (Malecki & Demaray, 2002). Malecki, Demaray, Elliott og Nolten (1999), utviklet en skala for å måle barn og unges sosiale støtte. Skalaen Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS), kan i følge dem bidra til å besvare spørsmålene som nevnt over. Måleinstrumentet kan trolig fungere som et verktøy i forskningen av relasjonen mellom sosial støtte og sårbare barn (Malecki & Demaray, 2002). I denne oppgaven knyttes som tidligere nevnt elevens sosial støtte til klassekamerater og lærere.

Sosial støtte har i en rekke studier vist seg å kunne hindre utviklingen av antisosial atferd (Jenkins, 2008). Sosial støtte kan være støtte fra omgivelsene, det å være elsket, det å være akseptert og det å være involvert i et sosialt forhold (Sarason, Sarason, Shearin & Plerce, 1987). Sosial støtte er beskrevet på ulike måter gjennom tidene, imidlertid er det begrenset med måleinstrumenter som tapper sosial støtte (Malecki & Demaray, 2002). For å oppklare og definere begrepet sosial støtte, samt få mer kunnskap om måleinstrument for støtten,

foretok Tardy (1985) ulike forsøk. Han identifiserte fem dimensjoner ved sosial støtte, samt utviklet måleinstrumenter for å tappe dem. Dimensjonene er retning, disponering, beskrivelse/evaluering, innhold og nettverk. Sosial støtte kan i følge Tardy beskrives i to retninger, enten å gi støtte eller å motta støtte. Disponeringen av sosial støtte handler om tilgjengeligheten av sosial støtte, samt anvendelsen av støtten. Evaluering av opplevd sosial støtte beskriver hvor fornøyd individet er for støtten som er mottatt. Innholdet i sosial støtte forklares gjennom fire aspekter; emosjonell (empati, kjærlighet), instrumentell (ressurser), informativ (informasjon, råd) og vurdering (tilbakemelding) (Tardy, 1985). Den siste dimensjonen til Tardy er sosialt nettverk, der et individ kan motta støtte fra andre medlemmer av nettverket. Barn og unges sosiale nettverk kan bestå av familie, venner, lærere og klassekamerater.

Tidligere ble det forsket på sosial støtte som et globalt begrep, ved å måle generell sosial støtte (Malecki et al., 2004). De ulike dimensjonene til Tardy kan gi mer innsikt i begrepet sosial støtte. En studie av Malecki og Demaray (2002) undersøkte sosial støtte hos elever i 3.-12. klasse av begge kjønn, samt av ulik etnisk bakgrunn. Studien baseres på skalaen CASSS til Malecki et al., (1999). Skalaen bygger videre på Tardys fire sosiale støttesystemer; familiestøtte, vennestøtte, lærerstøtte og støtte fra klassekamerater. Malecki og Demaray (2002) forventet at studenter med sterke sosiale ferdigheter og selvtillitt kan oppnå mye støtte. Studien antok videre at sosial støtte ville korrelere positivt med positive faktorer som sosiale ferdigheter, selv-konsept, akademisk kompetanse, adaptive ferdigheter, samtidig som sosial støtte ville korrelere negativt med internalisert (angst, depresjon) og eksternalisert (atferdproblem, hyperaktivitet) problematferd. Korrelasjonsanalysene ble testet mellom to datasett med ulike aldersnivåer. Eksplorerende analyser av kjønn, alder og raseforskjeller (native- American/majority & non-native American racial backgrounds/ minority) ble testet gjennom deskriptive data- og variansanalyser.

Resultater fra undersøkelsen til Malecki og Demaray (2002) viste positive sammenhenger mellom score på CASSS og andre faktorer som sosiale ferdigheter og selv-konsept, samt negativ sammenheng med problematferd. Dette kan bety at elever med sosiale ferdigheter opplever mye støtte, mens elever med problematferd opplever mindre støtte. Resultater av undersøkelsen viste også at støtten fra lærere minket jo eldre elevene ble.

5.1.1 Skolen som en sentral arena for et godt psykososialt miljø

Barn og unge tilbringer mye av sin tid på skolen, og dette kan være en viktig utviklingsarena for elevene. Skolen har et stort ansvar for å oppdage og ivareta elever med problemer, samt å skape et godt psykososialt miljø for dem (Bjørneboe, 2006). Skolen er således en sentral arena for å forebygge antisosial atferd, samt fremme psykisk helse og et godt oppvekst- og læringsmiljø (Ogden, 2007). Det er viktig å jobbe for et klassemiljø som kan fremme læring, utvikling og relasjonsbygging blant elevene. I følge opplæringslovens § 9a-1 har ”alle elever i grunnskoler og videregående skoler rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring” (Stette, 2008). På skolen og i klasserommet har lærerne jevnlig kontakt med alle elevene, og de er dermed med på å skape og opprettholde klassens psykososiale miljø. Psykososiale faktorer som sosial støtte fra lærere og klassekamerater er ressurser i skolehverdagen (Oppedal et al., 2008). Et godt skolemiljø skaper trygge elever, og trygge elever skaper et godt miljø. Eksempler på hva som kan fordre utviklingen av et godt miljø er at lærerne behandler sine elever godt, og at elevene opplever at de kan spørre lærere om hjelp eller informasjon. Andre eksempler er at elevene føler seg trygge til å stille spørsmål i klassen, og at både lærere og medelever godtar deg for den du er (Malecki & Demaray, 2002). Slik støtte fra lærere og klassen henger sammen med god psykisk helse (Oppedal et al., 2008). Mange lærere i den norske skolen opplever utfordringer med å skape et godt psykososialt miljø fordi mange klasserom er preget av uro (Ogden, 2007).

Det viser seg at sosial støtte kan redusere atferdsproblemer (Youngstorm, Weis & Albus, 2003) og heve skoleprestasjoner (Cauce, Hannan & Sargeant, 1992). Lærere og klassekamerater kan muligens bidra til både forebygging og reduisering av aggressiv atferd. I følge Rak og Patterson (1996) kan sosial støtte virke som en buffer for sårbare barn. Faktorer som støttende voksne, for eksempel en lærer eller emosjonelt støttende foreldre, kan fremme motstandsdyktighet hos et barn (Brooks, 1994). En studie av Hoffmann, Ushpiz og Levy-Shift (1988) indikerer at sosial støtte kan redusere barn og unges tilpasningsproblemer. Det er mange instrumenter som er utviklet for å måle sosial støtte hos voksne, men få instrumenter er utviklet for barn og ungdom (Malecki & Demaray, 2002). Malecki og Demaray (2002) sine instrumenter innebærer blant annet selvrapporteringsskjemaer, med temaer som at elevene føler at de kan snakke med sine lærere om personlige problemer. Det kan også være temaer som at elevene trives på skolen, samt føler seg knyttet til klassen. Dette innebærer at elevene opplever at de har mye til felles med eleven i klassen og at klassen vektlegger deres meninger.

Det å være hyggelig mot hverandre, samt hjelpe hverandre med skolearbeid kan trolig bidra til å redusere negative situasjoner og negativ utvikling på skolen (Oppedal et al., 2008).

5.1.2 Sosial støtte knyttet til kjønn og kultur

Forskningen har fokusert på barn som en homogen gruppe i forhold til sosial støtte og sosiale relasjoner. Norge er i dag et flerkulturelt samfunn, så kjønns- og etniske forskjeller bør dermed inkluderes i forskningen. Forskning kan vektlegge individers opplevelse av sosial støtte som blir en subjektiv opplevelseshet, heller enn et samspill med det sosiale nettverket. En undersøkelse av sosial støtte knyttet til kjønn viser at jenter rapporterer å oppleve mer støtte enn gutter. Dette gjelder sosial støtte i forhold til lærere, klassekamerater, samt nære venner (Malecki & Demaray, 2002), imidlertid ikke til familiestøtte. Oppedal og Røysamb (2004) fant også at jenter opplever å få mer støtte fra venner, mens familiestøtte var likt for begge kjønn. Det er også grunn til å anta at kjønnsforskjeller i forhold til sosial støtte kan være ulik innad i etniske grupper (ibid).

Opplevelsen av å motta sosial støtte må trolig også ses i relasjon til individets kulturforankring. Krysskulturell forskning i forhold til individualistiske og kollektivistiske kulturer kan være sentralt i forskningen av sosial støtte. I følge Oppedal og Røysamb (2004) er det en antagelse at barn og unge fra kollektivistisk bakgrunn opplever mer sosial støtte enn for barn og unge med individualistisk bakgrunn. Imidlertid er virkeligheten mye mer komplisert. Folkehelseinstituttets undersøkelser viser at det er forskjeller mellom barn/unge med innvandrerbakgrunn og etnisk norske i forhold til verdier hos familien og i forhold til forventninger om skoleprestasjoner (Oppedal et al., 2008). Forskjellene kan påvirke samspillet i familier. Folkehelseinstituttet fant flere interessante forskjeller. Barn med innvandrerbakgrunn opplever mindre familiekonflikter enn etnisk norske barn (ibid). Det er antatt at dette kan henge sammen med kollektivistiske familieverdier. Imidlertid opplever barn støtte fra familien, uansett etnisk bakgrunn.

Studien til Malecki og Demaray (2002) viste at grunnskole jenter opplevde mer støtte fra klassekamerater enn gutter. Tilsvarende grunnskole jenter, opplevde ungdomsjenter mer støtte fra nære venner og klassekamerater enn guttene. Dette kan trolig indikere at jenter uansett alder opplever mer støtte enn guttene. Studien viste videre at minoritets elever i grunnskolen opplevde mer støtte fra lærere enn majoritets elever. For ungdommer viste dette seg å være

motsatt. Minoritetsungdom opplevde mindre støtte fra lærere, klassekamerater og nære venner, enn majoritetsungdom. Folkehelseinstituttets undersøkelse fant også at sosial støtte fra jevnaldrende kun har sammenheng med psykisk helse hos etnisk norske barn, men ikke hos barn med innvandrerbakgrunn (Oppedal et al., 2008). En undersøkelse av Oppedal og Røysamb (2004) viste tilsvarende resultater blant ungdommer. Imidlertid er resultatene knyttet til forskning på en gruppe (elever med innvandrerbakgrunn), og det er dermed grunn til å anta at vesentlige vennskapsforskjeller ikke kommer godt nok til syne (Oppedal et al., 2008).

OPPSUMMERING

I kapittel tre så vi at risikofaktorer kan øke sannsynligheten for utvikling av aggresjon/ alvorlige atferdsproblemer. Således mestrer noen barn og unge utfordringene. Her i kapittel fem så vi på faktorer som kan bidra til mestring av utfordringer. Det har vært forsket på at såkalte beskyttelsesfaktorer ved individet og omgivelsene kan fungere som ”buffer” for en negativ utvikling. I denne oppgaven har vi vektlagt sosial støtte som beskyttelsesfaktorer for aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Forskning har antydnet at sosial støtte fra foresatte, lærere, klassekamerater og venner kan bidra til å forebygge/reducere en negativ utvikling for barn og unge. Vi ser at det dermed er viktig med støtte på flere arenaer i barn og unges liv. Da barn tilbringer mye av sin hverdag på skolen, vil denne arenaen være en sentral beskyttelsesfaktor. Et godt psykososialt miljø kan forebygge aggresjon og alvorlige atferdsproblemer, samt fremme god psykisk helse og et godt læringsmiljø. Sosial støtte kan være positivt for alle barn og unge, uansett etnisk bakgrunn, men er spesielt avgjørende for barn som utsettes for flere risikofaktorer og belastninger i hverdagen. Undersøkelser viser at sosial støtte oppleves ulikt knyttet til kjønn og kultur. Undersøkelser viser at jenter opplever mer støtte fra lærere, klassekamerater og venner enn gutter. Minoritetsungdom opplever mindre sosial støtte enn etnisk norsk ungdom. Studier viser også at sosial støtte fra jevnaldrene kun har sammenheng med psykisk helse hos etnisk norske barn, men ikke hos barn med innvandrerbakgrunn. Det er også grunn til å anta at kjønnsforskjeller kan være ulik innad i etniske grupper. Forskjellene kan trolig forklares med at noen ikke-vestlige kulturer vektlegger familierelasjoner og de tilbringer mer tid sammen med voksne. Det motsatte finner vi hos etnisk norske familier, som vektlegger at barn og unge skal utvikle og opprettholde vennskap.

6 HYPOTESER

Dette kapitlet tar for seg hypoteser utledet fra tidligere teori og forskning knyttet til oppgavens forskningsspørsmål og variabler. Variablene i oppgaven er aggresjon, alvorlige atferdsproblemer, sosial støtte, belastninger (økonomiske belastninger, problemer med sosiale relasjoner og bekymringer), skolekarakterer og foreldres utdanning. Hovedproblemstillingen presenteres på nytt her;

”Kan sosial støtte og ulike belastninger hos etnisk norsk ungdom og ungdommer med innvandrerbakgrunn predikere aggresjon og alvorlige atferdsproblemer?”

Hovedhypotese 1: Sosial støtte fra lærere og klassekamerater predikerer aggresjon og alvorlige atferdsproblemer negativt.

Hypotesen er knyttet til tidligere forskning som også har påvist en slik negativ sammenheng (Malecki & Demaray, 2002).

Hypotese 1a: Gutter skårer høyere på aggresjon og alvorlige atferdsproblemer enn jenter.

Forskning har vist at gutter er overrepresentert med slik atferd (Dybing & Stoltenberg, 2006; Simonoff et al., 1997).

Hypotese 1b: Jenter med innvandrerbakgrunn skårer lavere på aggresjon og alvorlige atferdsproblemer enn etnisk norske jenter.

Oppedal et al. (2008) fant at jenter med innvandrerbakgrunn rapporterte mindre atferdsproblemer enn etnisk norske jenter.

Hypotese 1c: Jenter opplever mer støtte fra klassekameratene enn gutter.

Undersøkelser viser at jenter opplever mer støtte fra klassekameratene enn gutter (Malecki & Demaray, 2002; Oppedal og Røysamb, 2004).

Hypotese 1d: Ungdom med innvandrerbakgrunn opplever mindre støtte fra lærere og klassekamerater enn etnisk norske ungdommer.

Undersøkelser av Malecki og Demaray (2002) viser at ungdom med innvandrerbakgrunn opplever mindre støtte fra lærere, nære venner og klassekamerater enn majoritetsungdom.

Hypotese 1e: Sosial støtte fra klassekamerater har liten sammenheng med psykisk helse hos ungdom med innvandrerbakgrunn.

Forskning av etniske forskjeller viser at støtte fra venner ikke har sammenheng med psykisk helse hos barn og unge med innvandrerbakgrunn, slik det har for etnisk norsk ungdom (Oppedal et al., 2008; Oppedal & Røysamb, 2004).

Hovedhypotese 2:

Belastninger predikerer aggresjon og alvorlige atferdsproblemer positivt.

Undersøkelser viser at ulike belastninger kan knyttes til psykiske lidelser (Oppedal et al., 2008).

Hypotese 2a: Økonomiske belastninger og lengden på foreldres utdanning har en positiv sammenheng med aggresjon og alvorlige atferdsproblemer.

Forskning viser at sosioøkonomiske forhold kan være en stor belastning for barn og unge (Conger et al., 1999; Dybing & Stoltenberg, 2008), og det er grunn til å anta at økonomiske belastninger og familiens lave utdanning vil være positivt relatert til aggresjon og alvorlige atferdsproblemer.

Hypotese 2b: Bekymringer er positivt relatert til aggresjon/alvorlige atferdsproblemer.

Undersøkelser viser at mange ungdommer er bekymret grunnet press og forventninger knyttet til skoleprestasjoner og karakterer (Oppedal et al., 2008), og dette kan medføre aggresjon og alvorlige atferdsproblemer.

Hypotese 2c: Problemer med sosiale relasjoner er positivt relatert til aggresjon og alvorlige atferdsproblemer.

Det er vist at problemer med sosiale relasjoner vil være positivt relatert til aggresjon/alvorlige atferdsproblemer, da mange barn og unge med slik atferd ofte blir avvist av jevnaldergruppen (Coie, 2004; Ogden, 2007).

Hypotese 2d: Ungdom med innvandrerbakgrunn skårer høyere på problemer med sosiale relasjoner enn etnisk norske ungdommer.

Oppedal et al. (2008) fant at barn i innvandrerfamilier opplever mer belastninger i sine nettverk enn etnisk norske barn.

7 METODEDEDEL

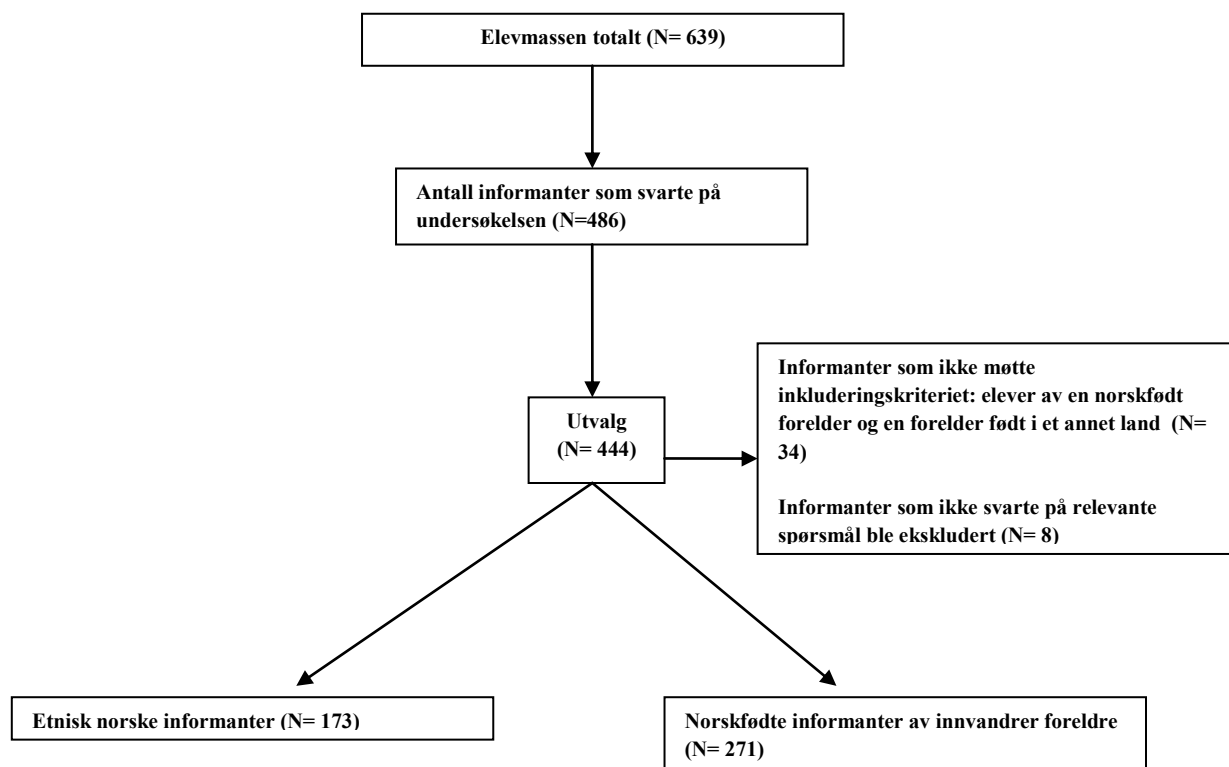
7.1 Utvalg

Målgruppen for denne studien er elever fra en videregående skole, hvor elever med mange nasjonaliteter er representert. En stor andel av elevene (62,76 %) har innvandrerbakgrunn, og er representert fra land som Pakistan, Somalia, Tyrkia, Marokko, Afghanistan, Sri Lanka, Irak, Iran, og Vietnam.

Skolen består av totalt 639 elever, hvorav 486 (76,1 %) elever deltok. Både første, andre og tredje klassetrinn er representert i utvalget. Det er henholdsvis ni deltakende førsteklasse, og syv deltakende klasser fra andre og tredjeklassetrinn. En høy svarprosent er viktig for at representativiteten av undersøkelsen kan bli gyldig.

Av de 486 respondentene svarte 469 på kjønsspørsmålet. Respondentene representerer henholdsvis 238 (50,7 %) jenter og 231 (49,3 %) gutter. Av det totale utvalget på 486 elever svarte 478 (98,4 %) elever på spørsmålet om etnisk bakgrunn. Elever som har to foreldre som er født i et annet land enn Norge er kategorisert som elever eller ungdom med innvandrerbakgrunn. Av hele utvalget på 486 elever krysset 271 (55,8 %) elever av for at de tilhører denne gruppen. Ungdom som har to norskfødte foreldre er betegnet som etnisk norske ungdom, hvorav 173 (35,6 %) elever tilhører denne gruppen. Elever med en norskfødt og en forelder født i annet land er ekskludert fra denne studien, da de består av et lite utvalg på 34 informanter. Kun 8 informanter unnlot å svare på relevante spørsmål, og er også ekskludert fra denne undersøkelsen. Til sammen ble altså 42 elever ekskludert, og studiet bygger følgelig på 444 informanter.

I det endelige utvalget deltar 261 (60,6 %) elever med innvandrerbakgrunn. Av disse er 137 (52,5 %) jenter og 124 (47,5 %) gutter, 10 svarte ikke på spørsmålet om kjønn. Utvalget av etnisk norske elever er på 170 (39,4 %) elever. Dette er en andel på 86 (50,6 %) jenter og 84 (49,4 %) gutter, 3 svarte ikke på spørsmålet om kjønn. Utvalget til undersøkelsen presenteres i figur 9.



Figur 9. Utvalget til Ungdom, Kultur og mestringsstudiet (UngKul).

7.2 Prosedyre

Datainnsamlingen for denne undersøkelsen ble foretatt høsten 2007 og utgjør første runde i en oppfølgingsundersøkelse over to år. Folkehelseinstituttet har et godt samarbeid med skoler de foretar undersøkelser på. I undersøkelsen har Folkehelseinstituttet en kontaktperson tilknyttet skolen som ordner de praktiske tingene med datainnsamling, slik som tidspunkt for hver enkelt klasse og rom. Kontaktpersonen orienterte de ansatte på skolen, mens UngKuls forskningsassistenter informerte elevene og delte ut informasjonsskriv til foreldrene klassevis i forkant av undersøkelsen. Elevene ga skriftlig samtykke om å delta.

Spørreundersøkelsen består av et elektronisk spørreskjema som elevene besvarer individuelt. Skjemaet består av 422 spørsmål knyttet til psykisk helse, akkulturasjon, stress og mestring. I denne studien blir det brukt skalaer som måler aggresjon, alvorlig antisosialitet, belastninger og sosial støtte. Spørreundersøkelsen i studien foretas klassevis i elevenes skoletid, og går over to skoletimer (ca. 1 ½ time). Elevene får muntlige og skriftlige instruksjoner før spørreundersøkelsen foretas, og disse inneholder begrepsavklaringer, samt opplysninger om hvordan elevene skal fylle ut skjemaet. Elevene oppfordres til å svare ærlig og å svare på alle

spørsmål. Elevene blir forklart at det ikke er noen rette eller gale svar. De blir instruert om at undersøkelsen er konfidensiell, og skal kun brukes til forskningsspørsmål. Elevene skal ikke notere sine navn på undersøkelsen. Forskningsassistenter som har fått opplæring fra UngKul er til stede i klassene for å assistere de elevene som måtte ha behov for det.

7.3 Måleinstrumenter

I vedlegget beskrives alle skalaene med de ulike items som er benyttet i denne undersøkelsen.

7.3.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Testen som i denne studien brukes til å måle aggresjon er basert på skalaer utviklet og validert av Roland og Idsøe (2001). De validerte aggresjonsskalaen opp mot i hvilken grad elevene mobbet andre elever. Valideringen av instrumentet støttet antakelsen om at instrumentet består av tre subskalaer for aggresjon, en trefaktormodell. Testen deler aggresjon opp i henholdsvis én reaktiv og to proaktive dimensjoner. De proaktive dimensjonene er proaktiv makt og proaktiv tilhørighet. Roland og Idsøe (2001) brukte items formulert som utsagn i deres studie. Det var seks utsagn som målte reaktiv aggresjon, og fire utsagn for hver av de proaktive aggresjonene. Elevene skulle rapportere i hvilken grad utsagnene var sanne for dem på en skala fra 0-3.

Roland og Idsøe (2001) testet to alternative modeller til trefaktor modellen. Den ene besto av en tofaktor modell (der proaktiv aggresjon var en dimensjon), og den andre besto av en endimensjonal modell for aggresjon. De fant at trefaktormodellen (RMSEA = .052, 90% CI = (.049, 0.55), NNFI = .99, GFI = .98) passet bedre med deres data enn todimensjons (RMSEA = .009)- og endimensjonsmodellen (RMSEA= .021). Roland og Idsøe brukte Lisrel 8.30 for å beregne modellstrukturens tilpasning til data. Reliabilitetsanalyse viste Cronbach`s alpha verdier på over .70 på alle aggresjonsfaktorene. Studiet til Roland og Idsøe støttet videre antagelsen om at trefaktormodellen egnet seg på tvers av alder og kjønn.

En rekke andre studier på aggresjon har imidlertid kommet frem til en tofaktormodell, bestående av dimensjonene reaktiv og proaktiv aggresjon for ungdom (Fossati, Raine, Borroni, Bizzozero, Volpi, Santalucia, & Maffei, 2009). Spørsmål om aggresjon som er bygget på Raine et al., (2006) bestod av 23 utsagn, hvorav reaktiv aggresjon besto av 11

utsagn og proaktiv aggresjon av 12 utsagn. Alle spørsmålene kunne skåres fra 0 - 2, der 0 = aldri (never), 1 = av og til (sometimes) og 2 = ofte (often). Cronbach`s alpha ble brukt av Raine et al., for å måle indre reliabilitet av de to aggresjons dimensjonene. Alpha var på over 0.80 for både reaktiv og proaktiv aggresjon. Andre studier indikerer ofte en høyere skåre på den reaktive aggresjonsskala enn den proaktive (Bjørnebekk, 2007), noe som indikerer at reaktiv aggresjon er den mest vanlige formen av de to typene.

Denne studien bruker 13 av de 14 opprinnelige utsagnene til Roland og Idsøe (2001) sitt måleinstrument for å tappe aggresjonsdimensjonene. Reaktiv aggresjon består av 5 utsagn, der et eksempel kan være *"Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg sint"*. De to subskalaene av proaktiv aggresjon refereres her som proaktiv makt og proaktiv tilhørighet. Proaktiv makt og proaktiv tilhørighet består av henholdsvis 4 utsagn hver. Et eksempel på utsagn for proaktiv makt er *"Jeg liker å ha makt over andre slik at de er redd meg"*. Et utsagn for proaktiv tilhørighet er *"Jeg føler at vi blir venner når vi fryser ut en annen"*. Her skåres utsagnene på en skala fra 1 - 5, der kategoriene på skalaen er; 1 = aldri, 2 = sjelden, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = svært ofte. Reliabilitetsanalysen i vår undersøkelse viser at det ble oppnådd en alphaverdi på .75 for reaktiv aggresjon, og .92 for proaktiv aggresjon.

7.3.2 Sosial støtte

Testen som brukes i denne undersøkelsen for å måle opplevd sosial støtte er hentet fra en skala til Malecki et al., (1999) "development of the Child and Adolescent Sosial Support Scale" (CASSS). Deres instrument er konstruert ut fra Tardys (1985) dimensjoner av sosial støtte. CASSS er en multidimensjonal skala som kan bidra til å øke forståelsen for rollen sosial støtte har for barn og unges utvikling. Skalaen måler selvrapportert opplevd sosial støtte fra barn og unges nære støttekilder, som foreldre, lærere, klassekamerater og nære venner (Malecki et al., 1999). Analyser av Malecki og Demaray (2002) viste at CASSS er en pålitelig (reliability) og gyldig (validity) indikator for opplevd sosial støtte.

CASSS er validert for ulike alderstrinn. Det første nivået (nivå 1) gjelder for barn fra tredje til sjette klasse, mens det andre nivået (nivå 2) gjelder for barn og unge fra sjette klasse til slutten av videregående skole ("*high school*"). Elevene svarer på 40 utsagn som omhandler former av sosial støtte eller hjelp som elevene opplever å få fra støttekilder som nevnt over. Skalaen består av 10 utsagn for hver av underskalene for sosial støtte; foreldre, lærere,

klassekamerater og venner. For hvert utsagn skal elevene angi to svar for hvor ofte de får støtte og hvor viktig støtten er for dem. Et utsagn kan være ”*min lærer behandler meg rettferdig*”. Her skal elevene rapportere på en Likert-skala fra 1 - 6, der 1 = aldri, 2 = nesten aldri, 3 = noen ganger, 4 = som oftest, 5 = nesten alltid, og 6 = alltid. Deretter skal eleven skåre på en 3-poengs Likert-skala, om hvor viktig støtten er for vedkomne, der 1 = ikke viktig, 2 = viktig og 3 = veldig viktig. Hver underskala summeres i en total frekvensskåre.

En reliabilitetstest av CASSS målte en indre konsistent reliabilitetskoeffisient på .94 i nivå 1, rangert fra .87-.94 for de fire underskalaene av sosial støtte. I nivå 2 var reliabilitetskoeffisienten på .95, rangert fra .89-.94 for undergruppene. En test-restest analyse ble foretatt av nivå 2, og målte reliabilitets koeffisient på .70, rangert fra .60-.76 for underskalaene. Resultater av gyldigheten av CASSS viste moderat til høy interkorrelasjon mellom underskalaene ($r = .20-.54$ for nivå 1 og $r = .32-.54$ for nivå 2), og total skalaskåre for undergruppene rangeres fra .65-.86 for nivå 1 og .71-.78 for nivå 2.

Resultater fra undersøkelsene til Malecki og Demerai (2002) viste sammenhenger mellom faktorer som sosial støtte, sosiale ferdigheter og problematferd. Resultater av aldersforskjeller i CASSS viste at forelder- og lærestøtte var viktigere for elevene i 6.-8. klasse, enn for elevene i 9.-12. klasse. Undersøkelsen viste som tidligere nevnt kjønns- og kultur forskjeller, der jenter rapporterte mer sosial støtte enn gutter. Elevene med minoritetsbakgrunn (minority status) rapporterte høyere opplevd sosial støtte fra lærere enn elever med majoritetsbakgrunn (hvit bakgrunn) på nivå 1. På nivå 2 var det signifikante forskjeller mellom elevene med majoritetsbakgrunn og minoritetselever, der elevene med majoritetsbakgrunn rapporterte høyere opplevd sosial støtte fra alle sosiale kilder (foreldre, lærere, klassekamerater, venner).

Sosial støtte fra lærere og medelever skal i vår undersøkelse baseres på CASSS nivå 2 (for 9 - 12 klasse). Dataene undersøkelsen er samlet fra en videregående skole (10.-12.klasse, alder 16 - 18 år). Undersøkelsen bruker utsagn fra to av fire undergrupper i CASSS, henholdsvis lærerstøtte og klassestøtte (noen av utsagnene er imidlertid noe omformulert). Til sammen brukes 15 utsagn, der 8 utsagn er for opplevd *lærerstøtte*, og 7 utsagn for opplevd støtte fra *klassekamerater*. Frekvensen av sosial støtte fra klassen måles gjennom en Likert-skala fra 1-4, der 1 = helt uenig, 2 = delvis uenig, 3 = delvis enig og 4 = helt enig. Lærerstøtte skåres på en Likert-skala fra 1 - 6, der 1 = aldri, 2 = nesten aldri, 3 = noen ganger, 4 = som oftest, 5 =

nesten alltid og 6 = alltid. Et utsagn for klassestøtte kan være ” *elevene i klassen er hyggelige mot meg*”. Et utsagn fra lærerstøtte kan være at lærere ” *gjør at det er ok å stille spørsmål*”. Reliabilitetsanalysen i vår undersøkelse viser at det ble oppnådd en Cronbach`s alpha verdi på .94 for sosial støtte fra lærere, og .92 for sosial støtte fra klassekamerater.

7.3.3 Alvorlig atferdsproblemer

Testen for å måle *atferdsproblemer* bygger på en skala utviklet av Olweus, samt beskrevet av Bendixen og Olweus (1999). Skalaen består av 17-item og er en del av ”The Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior”. Ti av sytten items beskriver ikke alvorlige atferdsproblemer med høy forekomst av aktiviteter som skoleskulking. De øvrige syv items beskriver alvorlige atferdsproblemer som har lav forekomst i en normal populasjon. Eksempler kan være å ødelegge materiale på skolen eller å rane en butikk. Reliabilitetsanalyse fra en tidligere studie viste en Cronbach`s alpha på .84 (Solberg & Olweus, 2003). I vår undersøkelse er *atferdsproblemer* knyttet til skolen, med fire items på en skala fra 1 (aldri) til 4 (mer enn 5 ganger). Eksempel på items er ”hatt voldsom krangel med en eller flere lærere” eller ” blitt innkalt til rektor for noe galt du har gjort”. I vårt utvalg viste en faktoranalyse at alle itemene til skalaen for alvorlige atferdsproblemer ladet på en faktor. Cronbach`s alpha i vår undersøkelse er satt til .82.

7.3.4 Belastninger

I denne undersøkelsen brukes ulike måleinstrumenter for henholdsvis problemer med sosiale relasjoner, bekymringer, skolekarakterer, økonomiske belastninger, samt foreldres utdannelse. For å måle *problemer med sosiale relasjoner og bekymringer* ble en skala utviklet for langtidsbelastninger knyttet til akkulturasjon brukt. Skalaen utviklet av Lay og Nguyen (1998) har til hensikt å måle generelle belastninger i familien, i en gruppe og utenfor gruppen. Denne oppgaven bruker skalaen som er ment å tappe generelle belastninger, som problemer med sosiale relasjoner og bekymringer. Skalaen til Lay og Nguyen (1998) består av 20 items, som for eksempel, pengemangel, bekymring for karakterer, ikke nok tid til å møte alle forventninger eller problemer med venner. Reliabilitetsanalysen i deres valideringsstudie viste Cronbach`s alpha på .82. Lay og Nguyen (1998) videreutviklet 11 items for familie belastninger, hvorav ti av dem hadde Cronbach`s alpha på .76. Dette kunne være items som andre utdanningsmål enn foreldrenes forventninger, eller å ha andre tanker om

ektefellekonseptet enn foreldrene. Ulike belastninger innen en gruppe kunne være konflikter med venner eller familie. 11 av 12 items fikk Cronbach's alpha på .86. Belastninger utenfor gruppen var items som at klassekameratene kun føler at jeg studerer. 15 av 17 items fikk Chronbach's alpha på .89. I denne oppgaven blir *problemer med sosiale relasjoner* målt på en skala fra 1 (nei, aldri) til 4 (Ja, svært ofte), på åtte items. Eksempler på items er; "Jeg har blitt uvenner med noen jeg pleide å være sammen med", "Krangler eller konflikter med mor eller far", "Problemer fordi foreldrene mine ikke vil at jeg skal være som norske ungdommer" og "Problemer i forhold til en eller flere lærere". Cronbach's alpha fra undersøkelsen i denne oppgaven for problemer med sosiale relasjoner er på .89. *Bekymringer* er således også hentet fra skalaen utviklet av Lay og Nguyen (1998). I denne oppgaven knyttes bekymringer til fem items, på en skala fra 1 (nei, aldri) til 4 (Ja, svært ofte). Eksempler på items er; "Jeg bekymrer meg for karakterene mine", "Stort press fra omgivelsene for å lykkes og gjøre det bra på skolen", og "Jeg bekymrer meg for om karakterene mine er bra nok". Cronbach's alpha for bekymringer er i denne undersøkelsen på .80. Problemer med sosiale relasjoner og bekymringer er i denne undersøkelsen knyttet til både etnisk norsk ungdom og ungdommer med innvandrerbakgrunn.

Økonomiske belastninger og foreldres utdanning er testet med skalaer utviklet av Conger et al., (1999). Ungdommers opplevelse av familiens *økonomiske belastninger* ble målt med fem items i deres studie. Dette handler for eksempel om at foreldrene krangler om ikke å ha nok penger, eller at foreldrene bekymrer seg over ikke å ha nok penger. Cronbach's alpha ble i deres studie målt til .77. Kontrollvariablene i deres studie var *foreldrenes utdanning* i antall år, for å markere sosioøkonomisk status. *Økonomiske belastninger* blir i denne oppgaven målt i forhold til fire items, hvorav en item kan være "hvor ofte krangler du med foreldrene dine om at dere ikke har nok penger?". Cronbach's alpha har i denne oppgaven en verdi på .80. I denne oppgaven er *foreldres utdanning* målt ved at elevene rapporterer foreldrenes skolegang, henholdsvis for mor og for far. Det er seks items, der den første er "Mindre enn 3 år", den andre er "Fullført barneskole (1-7år)", den neste er "Fullført ungdommskole/ realskole (8-10 år), og "Fullført skole/ yrkesutdanning (11-13 år), den nest siste er "Høyskole /universitetsutdanning (mer enn 13 år), og den siste er "Vet ikke". Det er ikke foretatt Cronbach's alpha på foreldres utdanning.

Måleinstrumentet for *skolekarakterer* er basert på selvrapporing av karakterer hentet fra Folkehelseinstituttets innsamling av datamateriale i UngKul. Her måles karakterene i norsk og engelsk skriftlig, samt matematikk på en skala fra 1-6 og ”vet ikke”. Chronback’s alpha har i denne undersøkelsen en verdi på .72.

7.4 Statistisk bearbeiding av datamaterialet

De statistiske analysene i denne undersøkelsen er foretatt i SPSS 18 (PASW).

7.4.1 Faktoranalyse

I denne oppgaven vurderes det om det her er samsvar i skalastrukturen med tidligere forskning. Studien undersøker faktorstrukturen i de ulike skalaene med en prosedyre hentet fra Carver og Whites (1994) utprøving av BIS/BAS skalaene. Faktoranalyser identifiserer et mindre sett av faktorer som representerer underliggende relasjoner mellom grupper av relaterte variabler. Som ekstraksjonsmetode brukes prinsippal faktorekstraksjon, for å estimere antall faktorer for studiens variabler. Før utføring av PFA, ble passende data for faktoranalyse fastsatt. Ved prinsippal faktoranalyse blir det etterspurt antall faktorer, og her brukes oblique rotasjon. Rotasjonsmetoden er direct oblimin, som er den mest brukte korrelasjonsteknikken. Den brukes der det er antatt å være korrelasjon mellom begrepene, den gir informasjon om korrelasjonsgraden mellom faktorene (Pallant, 2007). Mønster matrisen (pattern matrix) presenterer oblique rotasjon.

I valideringsprosesser der det teoretisk ikke forventes å være korrelasjon mellom faktorene, brukes ortogonal rotasjon med rotasjonsmetode varimax. Denne metoden minimaliserer antallet variabler som har høye ladninger på hver og en faktor. Dette gjøres ved at faktorene roteres vinkelrett for å tilpasse indikatorene til faktorene. Matrisen transformert her over i en rotert faktormatrise som er enklere å tolke. Jeg har valgt å følge en prosedyre av begge rotasjonsmetoder, der det tidligere har vært vanlig å teste faktorstrukturen slik.

I oppgaven brukes Comrey og Lee (1992) sitt forslag til krav til forklart varians med hensyn til avgjørelser om item skal beholdes. Comrey og Lee foreslår at ladninger på en faktor over .71 (50% overlappende varians) er betraktet som fremragende, .63 (40% overlappende varians) som veldig bra, .55 (30% overlappende varians) som bra, .45 (20% overlappende

varians) som ok, og .32 (10% overlappende varians) som svak. Med hensyn til tester som er konstruert eller oversatt for denne undersøkelsen er kravet satt til .45 (20% av varians). I oppgaven kjøres det faktoranalyser av aggresjon og sosial støtte for hele utvalget, for gutter og jenter. Analysene kjøres i tillegg for etnisk norske ungdom og ungdom av innvandrerbakgrunn, på de variablene hvor hypotesene krever det. Den interne konsistensen testes empirisk gjennom *Cronbach's alpha*. Kravet til Alpha er satt til .60. i denne studien.

7.4.2 Korrelasjonsanalyse

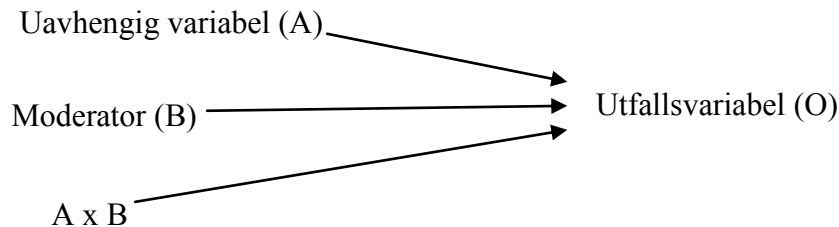
Dataene i denne oppgaven analyseres ved korrelasjon (Pearsons produkt-moment-koeffisient (r)). Koeffisienten beskriver relasjonsforhold/-samvariasjon mellom to variabler (bivariate data) (Lund & Christophersen, 1999). Pearsons produkt-moment-koeffisient er en indeks som angir om det er en positiv eller negativ samvariasjon og hvor sterkt de to variablene varierer sammen (ibid). Indeksen varierer på en skala med verdier fra -1.0 til 1.0. Korrelasjon beskriver både styrke (-1 til 1) og retning (positiv eller negativ) av forholdet mellom variabler (Pallant, 2007). Korrelasjoner av variablene forteller om sammenhenger, og ikke årsaksforhold. I oppgaven benyttes Cohen's (1988) oppdelinger knyttet til tolkning av verdiene; Liten sammenheng ($r = .10- .29$), medium sammenheng ($r = .30- .49$), og sterk sammenheng ($r = .50- 1.0$). Korrelasjonsanalysene har toveis signifikanttest ($\alpha = 0,01$ og $0,05$). Korrelasjon kan benyttes for analysering av en gruppe variabler, ikke bare to variabler (Pallant, 2007). I denne studien utforskes relasjonen mellom flere variabler, som for eksempel aggresjon, alvorlige atferdsproblemer, sosial støtte, kjønn, etnisitet, og belastninger.

7.4.3 Multippel regresjonsanalyse

Menneskelig atferd er vanskelig å predikere, da den kan variere (Brace, Kemp & Snelgar, 2000). Multippel regresjon kan predikere en variabel på grunnlag av flere andre variabler. Teknikken benyttes for utforsking av relasjonen mellom en sammenhengende avhengig variabel og flere uavhengige variabler (Pallant, 2007). Med multiple regresjon er det blant annet kontrollert for antatte bakenforliggende variabler. Tidligere studier indikerer at kjønn er en faktor som bør tas i betraktning når aggresjon studeres.

Moderatorer

En moderatorvariable (B) er en variabel som påvirker effekten av en uavhengig variabel (A) på utfallet (O). Det påvirker dermed retningen eller/og styrken på forbindelsen mellom A og O (Baron & Kenny, 1986).



Figur 10. Moderasjonsmodell etter Baron & Kenny (1986) sine moderatorer.

Moderatorvariabelen er alltid en uavhengig variabel. En moderatorvariabel spesifiserer for hvem eller under hvilke betingelser en annen uavhengig variabel vil ha effekt på utfallet. I undersøkelser som tar for seg forbindelsene mellom individ variabler og atferd er det anbefalt å bruke hierarkisk multiple regresjonsanalyse (Aiken & West, 1991; Chaplin, 1991; Halvari, 1997). En fordel med denne prosedyren er at den har kapasitet til både å behandle kategoriske og kontinuerlige variabler. I undersøkelsen i denne oppgaven er for eksempel dummyvariablene til etnisk bakgrunn og kjønn kategoriske, mens sosial støtte og bekymringer er kontinuerlige. Ved at prosedyren åpner for at både bakgrunnsvariabler og moderator variabler kan bli kombinert i samme analyse kan man unngå det potensielle tapet av statistisk styrke som hadde vært tilfelle i en bivariat analyse hvor det inngår flere undergrupper (Halvari, 1997).

I prosedyren frem mot test av antatt moderasjon/interaksjon blir hver av predikator-variablene gjennomsnittssentrert. Dette blir gjort for å maksimalisere tolkbarhet og redusere utfordringer knyttet til multikolinearitet i analysen av interaksjonseffekter. Dersom de uavhengige variablene ikke sentreres vil interaksjonsproduktet korrelere høyt med sine komponenter. Alle interaksjonsprodukttermer er videre konstruert ut av de sentrerte variablene ved multiplisering (Aiken & West, 1991). Vi valgte å gjennomføre hierarkisk regresjon av de avhengige variablene hvor de uavhengige variablene er lagt i på ulike trinn på bakgrunn av det teoretiske grunnlaget. Dette gir mulighet til å vurdere endring i R^2 for hvert trinn.

Når interaksjonsleddet inneholder kategoriske variabler regnes det ut en regresjonslinje for hver dummyvariabel.

$\hat{Y} = b_1D_1 + b_2D_2 + b_3D_3 + b_4D_4 + b_5X + b_6(D_1 \times X) + b_7(D_2 \times X) + b_8(D_3 \times X) + b_9(D_4 \times X)$ (Toveis, kategorisk variabel)

Med kategoriske variabler er ligningene presentert grafisk ved å sette inn den aktuelle gruppens dummykode verdi, mens med kontinuerlige er høy = et standardavvik over det sentrerte gjennomsnittet (dvs. over 0) og lav = et standardavvik under det sentrerte gjennomsnittet (Cohen, J. P., & Cohen, K. J., 1983).

To ulike regresjonsmodeller benyttes i oppgaven for å besvare hypotesene. Utfallsvariabler er proaktiv aggresjon, reaktiv aggresjon og alvorlige atferdsproblemer:

1. Bekymringer. Her legges kjønn på trinn 1, bekymringer på trinn 2 og interaksjonen mellom bekymringer og kjønn på trinn 3
2. Sosial støtte. Her legges kjønn på trinn 1, sosial støtte på trinn 2 og interaksjonen mellom sosial støtte og kjønn på trinn 3

”Bekymringer” er her ”problemer i sosiale relasjoner”, ”worries” og ”strains”. ”Sosial støtte” er støtte fra læreren og støtte fra klassekameratene. Interaksjonene testes ut en og en.

Modellene blir testet ut både for hele utvalget, for de etnisk norske elevene og for elever med innvandrerbakgrunn. Hvorvidt det er en sammenheng mellom ulike typer aggresjon/atferdsproblemer og skolekarakter undersøkes ved hjelp av en korrelasjonsanalyse.

7.4.4 Variansanalyse

En metode innen slutningsstatistikken er variansanalyse (ANOVA) (Lund & Christophersen, 1999). Variasjonsanalyse kan beregne hvor mye hver uavhengig variabel bidrar til totalvariasjonen blant skårene av den avhengige variabelen. Enveis ANOVA er benyttet for å undersøke forskjellen mellom en uavhengig variabel og en avhengig variabel. Uavhengige variabler kan være kjønn eller etnisitet, som undersøkes i forhold til skåre på de avhengige variablene. Signifikantesting foretas med T- test. Variansanalyse har en nær sammenheng med multippel regresjonsanalyse, slik at variansanalyse kan ses på som et tilfelle av multippel regresjonsanalyse (Cohen, J. & Cohen, P., 1983).

8 RESULTATER

Relevante resultater for studiens problemstilling og hypoteser presenteres i dette kapittelet. Faktoranalyser for aggresjon og sosial støtte som er relatert til kjønn/kultur presenteres i tabell 1-10. Oversikt over korrelasjonene mellom variablene er presentert i tabell 11, sammen med deskriptiv statistikk; gjennomsnitt (M) og standard avvik (SD) og faktorenes reliabilitet.

8.1 Faktoranalyse av aggresjon for det totale utvalget

Prinsippal faktoranalyse (PFA) med oblique rotasjon¹ (direct oblimin) viste tilstedeværelsen av to faktorer med egenverdi over 1, hvor den første har eigenvalue på 5.83, som forklarer 45 % av variansen. Den andre har eigenvalue på 1.75 og forklarer ytterligere 13,5 %, mens en tredje viser eigenvalue på .87. Matrisene tyder videre på at faktor tre stort sett består av utsagn som lader høyt på de andre to faktorene. En inspeksjon av screeplot viser en klar endring etter den andre komponenten. Ved å bruke Catell's (1966) scree-test, ble det bestemt å beholde to faktorer for å undersøke de videre. Faktorene forklarer til sammen 58.5 % av variansen, som kan være akseptabelt. Mønstermatrisen viser en tofaktorløsning med utsagn hvor det laveste lader .57, med 8 items på faktor 1 og 5 items på faktor 2. Faktoranalysen indikerer dermed at en to- faktormodell for aggresjon er mest passende for det totale utvalget, som vist i tabell 1.

8.1.1 Faktoranalyser for aggresjon knyttet til kjønn

A) Aggresjon av hele utvalget for jenter:

En tilsvarende faktoranalyse (PFA) for aggresjonsscorer hos jenter, ut fra kriteriet om eigenvalue over en, foreslår bruk av 2 faktorer. PFA viste at den første faktoren har eigenvalue på 5.5 og forklarer 42,5 % av den totale variansen. Den andre viste en eigenvalue på 1.9 og forklarte ytterligere 14.7 % varians, mens en tredje viste en eigenvalue på .89. To faktorer forklarer til sammen 57,2 % av variansen, som er akseptabelt. I tabell 2 (vedlegg) ser vi at mønstermatrisen viser en tofaktorløsning med utsagn hvor det laveste lader .54, med 8

¹ Oblique rotasjon ble valgt siden det er forventet at aggresjonsfaktorene er korrelerte.

items på faktor 1 og 5 items på faktor 2. Dette tilsvarer faktorene reaktiv og proaktiv. Faktoranalysen indikerer at en tofaktormodell for aggresjon hos jenter er mest passende.

Tabell 1. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene med Oblique rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn (av hele utvalget). Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix (Items forklaringer finnes i vedlegg).

	Utsagn	PM (SM)		Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
11	Jeg føler at vi blir venner når vi fryser ut en annen	.90 (.84)	-.13 (.33)	.716
13	Jeg føler at vi blir venner når vi gjør ne ulovelig sammen	.85 (.80)	(.32)	.641
8	Jeg liker å ha makt over andre slik at de er redd meg	.81 (.80)	(.40)	.647
9	Jeg truer andre, for da er det jeg som bestemmer	.76 (.77)	(.40)	.593
7	Jeg liker å se at en annen elev er redd meg	.71 (.75)	(.45)	.570
10	Jeg går med på ting som er galt, for å være sammen med de andre	.70 (.75)	.11 (.46)	.570
12	Jeg føler at vi blir venner når vi erter en annen	.69 (.73)	(.42)	.534
6	Jeg liker å få andre til å dumme seg ut	.59 (.64)	(.39)	.411
4	Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer jeg sterkt	-.10 (.22)	.64 (.59)	.355
3	Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg sint	(.31)	.61 (.61)	.374
2	Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke vet hva jeg gjør	(.35)	.59 (.62)	.382
5	Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg sint	(.35)	.58 (.61)	.374
1	Jeg blir fort sint	.11 (.39)	.57 (.62)	.392

B) Aggresjon av hele utvalget for gutter:

Faktoranalysen hos gutter, med kriteriet om eigenvalue over en, foreslår bruken av 3 faktorer. Dette er tilsvarende resultat som Roland og Idsøes (2001) faktoranalyser. Den første har en eigenvalue på 6.1 og forklarer 46.6 % av den totale variansen. Den andre har eigenvalue på 1.4 og forklarer ytterligere 10.9 %, mens den tredje har en eigenvalue på 1.0 og forklarer 8,0 %. Matrisene tyder på at faktor tre stort sett består av utsagn som lader høyt på de andre to faktorene. To faktorer forklarer til sammen 57.5 % av variansen, noe som kan sies å være akseptabelt. Vi valgte derfor å prøve ut en modell hvor vi bestilte to faktorer. Tabell 3 (vedlegg) viser en tofaktorløsning med utsagn hvor det laveste lader .49, med 8 items på faktor 1 og 5 items på faktor 2. For gutter er en tofaktormodell mest passende.

8.1.2 Faktoranalyser for aggresjon knyttet til etnisk bakgrunn

C) Aggresjon av hele utvalget for etnisk norske:

Aggresjon hos etnisk norske ungdommer med kriteriet om egenvalue over en, viser 3 faktorer på analysen. Den første har egenvalue på 6.1 og forklarer 46.6 % av den totale variansen. Den andre har egenvalue på 1.4 og forklarer et tillegg på 10.9 %, mens den tredje viser 1,0 og forklarer ytterligere 8,0 %. Matrisene tyder også i dette tilfelle på at faktor tre stort sett består av utsagn som lader høyt på de andre to faktorene. To faktorer forklarer til sammen 60,3 % av variansen, noe som kan sies å være akseptabelt. I tabell 4 (vedlegg) ser vi mønstermatrisen med en tofaktorløsning med utsagn, der det laveste lader .39, med henholdsvis 8 items på faktor 1 og 5 items på faktor 2. Kommunalitet for dette itemet er også relativt lavt (.16). Analysen indikerer at en tofaktormodell for aggresjon hos etnisk norske er mest passende.

D) Aggresjon hos ungdom med innvandrerbakgrunn:

Faktoranalysen for aggresjon hos ungdom med innvandrerbakgrunn, med kriteriet om egenvalue over en, foreslår 3 faktorer. Den første har egenvalue på 6.2 og forklarer 47.9 %. Den andre har egenvalue på 1,5 og forklarer ytterligere 11.4 %, mens en tredje har en egenvalue på ,92. To faktorer forklarer til sammen 59,3 % av den totale variansen, noe som kan sies å være akseptabelt. I tabell 5 (vedlegg) ser vi at mønstermatrisen viser en tofaktor løsning med utsagn hvor det laveste lader .37, med henholdsvis 8 item på faktor 1 og 5 item på faktor 2. Kort oppsummert indikerer faktoranalysen at en to- faktormodell for aggresjon hos ungdom av innvandrerbakgrunn, som for analysene for etniske norske ungdommer, gutter og jenter at to faktorer er det mest passende.

8.2 Faktoranalyse av sosial støtte for totalutvalget

PFA viste tilstedeværelsen av to faktorer med egenverdi over 1, hvor den første har egenvalue 7.23 og forklarer 48.5 % av den totale variansen. Den andre har egenvalue 3.20 og forklarer ytterligere 21.4 %, mens en tredje har .91. To faktorer forklarer dermed til sammen 69.9 % av variansen, noe som kan sies å være akseptabelt. En inspeksjon av screeplot viser også en klar nedgang etter den andre komponenten. I tabell 6 ser vi at mønstermatrisen viser en tofaktor løsning med utsagn hvor det laveste lader .62, med henholdsvis 8 item på faktor 1 og 7 item på faktor 2. Dette tilsvarer den fordelingen på faktorstrukturene vi forventet å finne, samt er tilsvarende to av fire faktorer som Malecki og

Demarays (2002) fant i sine valideringsanalyser av dette instrumentet. Kort oppsummert indikerer faktoranalysen at en to- faktormodell for sosial støtte er mest passende for det totale utvalget.

Tabell 6. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget. Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix (Items forklaringer finnes i vedlegget).

Utsagn		PM(SM)	PM(SM)	Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
10	Lærerne mine gir meg den informasjonen jeg trenger	.90 (.90)		.81
12	Lærerne mine forteller det på en pen måte når	.88 (.87)		.75
14	Lærerne mine bruker tid på meg når jeg trenger	.86 (.85)		.72
11	Lærerne mine roser meg når jeg har gjort noe bra	.85 (.83)		.68
9	Lærerne mine gjør at det er ok å stille spørsmål	.83 (.85)		.72
13	Lærerne mine godtar meg slik jeg er	.82 (.83)		.69
8	Lærerne mine behandler meg rettferdig	.79 (.80)		.64
15	Lærerne mine hjelper meg med personlige problemer	.62 (.63)		.40
2	Jeg har mye til felles med andre i klassen		.89 (.86)	.75
3	Jeg føler meg knyttet til klassen		.83 (.82)	.67
1	Jeg trives i klassen min		.82 (.83)	.69
7	Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er		.78 (.79)	.63
5	Elevene i klassen er hyggelige mot meg		.74 (.77)	.59
4	Klassen legger vekt på mine meninger		.73 (.72)	.52
6	Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeid		.73 (.75)	.56

8.2.1 Faktoranalyser for sosial støtte knyttet til kjønn

E) Faktoranalyser for sosial støtte av hele utvalget for jenter:

Med kriteriet om eigenvalue over en, viser faktoranalysen for sosial støtte hos jenter to faktorer. Den første har eigenvalue på 7.3 og forklarer 48.5 % av den totale variansen. Den andre har eigenvalue på 3.2 som forklarer ytterligere 21.1 %, mens en tredje har en eigenvalue på .89. To faktorer forklarer dermed til sammen 69,6 % av den totale variansen, noe som kan sies å være akseptabelt. I tabell 7 ser vi at mønstermatrisen viser en tofaktor løsning med utsagn hvor det laveste lader .74, med henholdsvis 8 item på faktor 1 og 7 item på faktor 2. Dette indikerer at en to- faktormodell for sosial støtte hos jenter er mest passende.

F) Faktoranalyser for sosial støtte av hele utvalget for gutter:

Et kriterie om egenvalue over en, gir 2 faktorer for sosial støtte hos gutter ved faktoranalyser. Man ender man opp med de tilsvarende to faktorene som man finner for det totale utvalget. Den første har egenvalue på 6,9 og forklarer 46 %. Den andre har egenvalue på 3.5 som forklarer ytterligere 23.1 %. I tabell 8 ser vi at mønstermatrisen viser en tofaktor løsning med utsagn hvor det laveste lader .65, hvor både faktorstruktur og itemladinger er tilsvarende det vi fant i det totale utvalget og også hos jentene.

8.2.2 Faktoranalyser for sosial støtte knyttet til etnisk bakgrunn

G) Faktoranalyser for sosial støtte av hele utvalget for etnisk norske:

Faktoranalysen for sosial støtte hos etnisk norske, med kriteriet om egenvalue over en, foreslår også 2 faktorer. Man ender man opp med de tilsvarende to faktorene som man finner for det totale utvalget og de to første forklarer omtrent tilsvarende % av den totale varians. To faktorer forklarer til sammen 65.7 % av variansen, noe som kan sies å være akseptabelt. I tabell 9 ser vi at mønstermatrisen viser en tofaktor løsning med utsagn hvor det laveste lader .71. Kort oppsummert indikerer faktoranalysen at en to- faktormodell for sosial støtte hos etnisk norske er mest passende.

H) Faktoranalyser for sosial støtte av utvalget av ungdom med innvandrerbakgrunn:

Sosial støtte hos ungdom av innvandrerbakgrunn, med kriteriet om egenvalue over en gir 2 faktorer på faktoranalysen. Man ender man opp med de tilsvarende to faktorene som man finner for det totale utvalget. To faktorer forklarer her til sammen 74.5 % av variansen. I tabell 10 ser vi at mønstermatrisen viser en tofaktor løsning som tilsvarende matrisene til gutter/jenter og ungdommer med etniske norske foreldre.

8.3 Korrelasjonsanalyse

Resultatene i tabell 11 viser en sterk positiv korrelasjon mellom reaktiv og proaktiv aggresjon ($r = .51, p < .01$). Det ser ut til at dersom et høyt nivå av reaktiv aggresjon hos en elev, vil også nivået av proaktiv aggresjon være høyt. Proaktiv aggresjon er videre svakt, negativt korrelert med kjønn ($r = -.23, p < .01$) og etnisitet ($r = -.12, p < .05$). Gutter rapporterer et høyere nivå av proaktiv aggresjon enn jenter (henholdsvis, $M_{\text{gutter}} = 15.81$ og $M_{\text{jenter}} = 12.71$)

og ungdom med innvandrerbakgrunn ($M = 15.39$) scorer høyere på proaktiv aggresjon enn etnisk norsk ungdom ($M = 13.32$).

Tabell 11. Deskriptiv statistikk, reliabilitet og korrelasjoner mellom variablene i studiet. *Merknad.* ** korrelasjonen er signifikant på .01 nivå , * korrelasjonen er signifikant på .05 nivå . Forklaring av forkortelsene: Reaktiv aggresjon (ra), proaktiv aggresjon (pa), sosial støtte fra lærer (sl), sosial støtte fra klassekamerater (sm), kjønn(kj), etnisitet (et) er ungdom med innvandrerbakgrunn og etnisk norske, alvorlige atferdsproblemer (ap), økonomiske belastninger (øb), bekymringer (be), problemer med sosiale relasjoner (pr), mors utdanning (m), og fars utdanning (f).

	M	SD	α	r														
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
N= 486																		
1. R.A	14,6	4,3	,75	1														
2. P.A	14,4	7,1	,92	,51**	1													
3. S.L	31,6	9,6	,94	,02	-,04	1												
4. S.M	21,5	5,3	,92	,13*	,54	,37**	1											
5. Kj	1,5	,5		,07	-,23**	,13*	,47	1										
6. Et	,5	6,3		,05	-,12*	-,01	-,13**	-,04	1									
7. A.P	6,1	2,8	,82	,20**	,25**	-,25**	-,03	-,17**	,00	1								
8. Ø.B	6,2	2,6	,80	-,01	,06	-,10*	-,17**	,11*	-,04	,20**	1							
9. Be	11,9	3,6	,80	,19**	-,00	-,17**	-,16**	,15**	-,07	,00	,16**	1						
10. P.R	13,2	4,5	,89	,21**	,27**	-,32**	-,17**	,03	-,09	,35**	,33**	,46**	1					
11. S.K	11,1	2,6	,72	-,11*	,03	,03	-,02	-,02	,03	-,18**	-,08	-,10*	-,14**	1				
12. M	3,8	1,2		,02	-,13*	,13*	,03	-,07	,36**	-,05	-,11*	-,04	-,13*	,14*	1			
13. F	4,1	1,0		-,02	-,11	,13*	,04	-,09	,24**	-,08	-,19**	-,07	-,18**	,03	,60	1		

Reaktiv aggresjon viser en svak, positiv korrelasjon med alvorlige atferdsproblemer ($r = .20$, $p < .01$). Proaktiv aggresjon korrelerer også positivt med alvorlige atferdsproblemer ($r = .25$, $p < .01$). Som forventet er de to formene av aggresjon relatert til score på alvorlige atferdsproblemer som vi ser av figur 11. At sammenhengen er såpass beskjeden indikerer imidlertid at det kan være viktig å skille mellom aggresjon og alvorlige atferdsproblemer i en normalpopulasjon. Videre korrelerte også kjønn negativt med alvorlige atferdsproblemer ($r = -.17$, $p < .01$). Gutter scorer høyere på alvorlige atferdsproblemer enn jenter, men forskjellen er beskjeden.

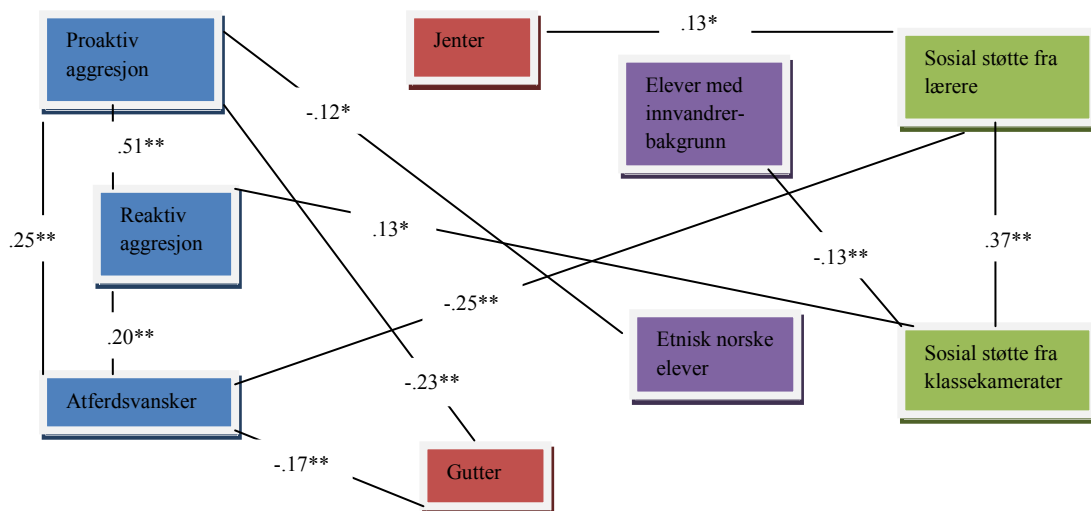
Sosial støtte fra lærere er moderat positivt korrelerte med sosial støtte fra klassekamerater ($r = .37$, $p < .01$). Dette betyr at de som rapporterer å få mye støtte fra lærere også rapporterer at

de får mye støtte fra klassekamerater. Sosial støtte fra lærere er videre svakt positivt korrelert med kjønn ($r = .13$, $p < .05$). Jenter opplever at de får mer støtte av lærerne enn guttene, men sammenhengen er relativt beskjeden. Resultater av sosial støtte fra klassekamerater viser en svak negativ korrelasjon med etnisitet ($r = -.13$, $p < .01$). Dette indikerer at elevene med innvandrerbakgrunn opplever å få lavere støtte fra klassekameratene sine enn etnisk norske ungdommer. Sammenhengen er imidlertid ikke stor.

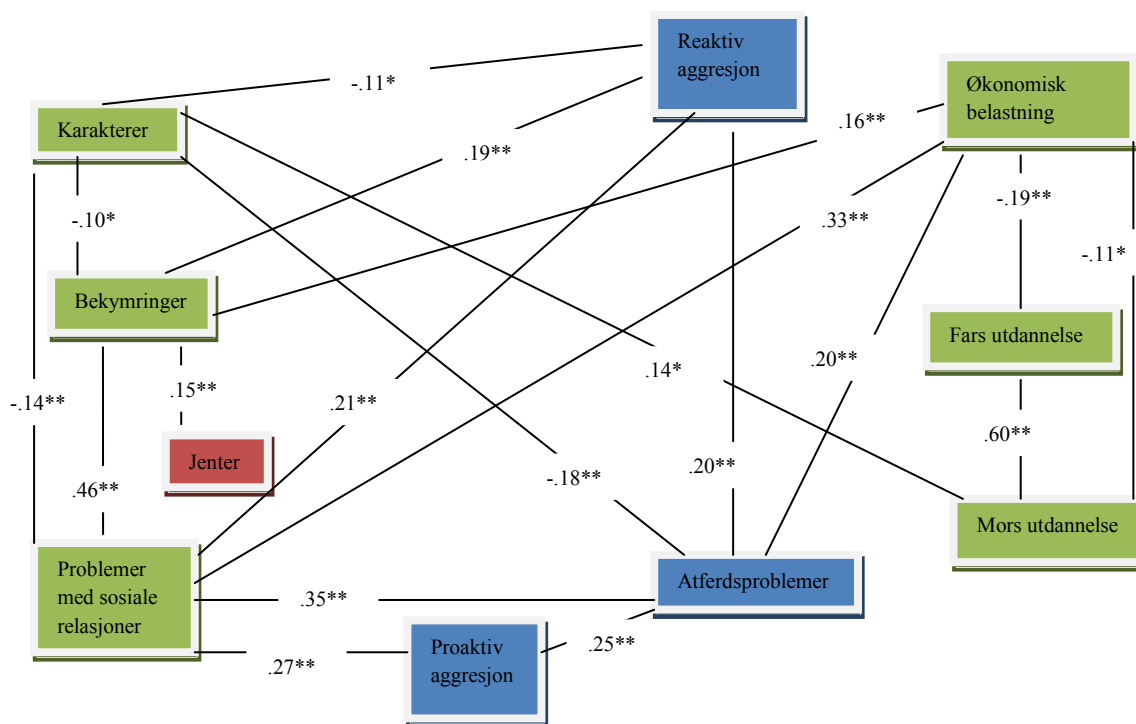
Den positive sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og sosial støtte fra klassekamerater var uventet ($r = .13$, $p < .01$), selv om den er beskjeden. Sosial støtte fra lærere korrelerer som forventet negativt med alvorlige atferdsproblemer ($r = -.25$, $p < .05$). Dette kan indikere at sosial støtte fra lærer reduserer alvorlige atferdsproblemer hos elevene, men kan også være en konsekvens av at lærere gir mindre støtte til elevene med alvorlige atferdsproblemer.

Alvorlige atferdsproblemer er som forventet moderat positivt korrelert med problemer knyttet til sosiale relasjoner ($r = .35$, $p < .01$) og med opplevelse av økonomiske belastninger ($r = .20$, $p < .01$), som vi ser av figur 12. Elevers problemer med å skape sosiale relasjoner er positivt assosiert med reaktiv ($r = .21$, $p < .01$) og proaktiv aggresjon ($r = .27$, $p < .01$), bekymringer ($r = .46$, $p < .01$) og økonomiske belastninger ($r = .33$, $p < .01$), samt negativt korrelert med skolekarakterer ($r = -.14$, $p < .01$). Resultatene viser som forventet at ulike psykososiale belastninger er relatert til ungdommers problemer med å skape sosiale relasjoner.

Reaktiv aggresjon viser en positiv sammenheng med bekymringer ($r = .19$, $p < .01$). Videre korrelerer sosial støtte fra lærere ($r = -.32$, $p < .01$) og klassekamerater ($r = -.17$, $p < .01$) negativt med problemer med sosiale relasjoner. Dette indikerer at økt sosial støtte fra henholdsvis både lærere og klassekamerater kan bidra til at en elevs problemer med sosiale relasjoner avtar. Da studien ikke er basert på et eksperimentelt eller tidsserie design kan det imidlertid ikke utelukkes at det er elevenes problemer med sosiale relasjoner som fører til at de opplever å motta mindre sosial støtte fra sine klassekamerater og lærere. Dette kan også indikere at de som opplever å få sosial støtte fra lærere og klassekamerater, ikke opplever at de har problemer med å skape sosiale relasjoner. Videre viser resultatene at sosial støtte fra lærere ($r = -.17$, $p < .01$) og fra klassekamerater har en negativ relasjon med bekymringer ($r = -.16$, $p < .01$). Dette kan tolkes til at økt støtte fra henholdsvis lærere og klassekamerater fører til at deres bekymringer avtar.



Figur 11. En sosial støttemodell som viser i hvilken grad sosial støtte (fra lærere og klassekamerater) kan predikere for aggresjon (proaktiv & reaktiv) og alvorlige atferdsproblemer. De signifikante relasjonene er knyttet til kjønn og etnisk bakgrunn.



Figur 12. En belastningsmodell som viser i hvilken grad ulike belastninger som økonomiske, problemer med sosiale relasjoner, bekymringer, samt skolekarakterer og foreldres utdanning predikerer for aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Modellen viser at de signifikante relasjonene kan knyttes til kjønn, men ikke etnisk bakgrunn.

Sammenhengen mellom kjønn og bekymringer viser en positiv, men beskjeden korrelasjon ($r = .15$, $p < .01$). Jenter rapporterer å ha noe mer bekymringer enn gutter. Økonomiske belastninger er negativt relatert til nivå av bekymringer ($r = -.16$, $p < .01$).

Økonomiske belastninger viser videre en beskjeden negativ korrelasjon med mors og fars utdanning (henholdsvis $r = -.11$ og $r = -.19$). Resultater av sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og skolekarakterer indikerer at slik atferd kan bidra til dårligere karakterer. Dette vises med den negative relasjonen skolekarakterer har til reaktiv aggresjon ($r = -.11$, $p < .05$).

Skolekarakterer viser også en relativt beskjeden negativ korrelasjon med bekymringer ($r = -.10$, $p < .05$) og alvorlige atferdsproblemer viser en negativ korrelasjon med skolekarakterer ($r = -.18$, $p < .01$). Videre korrelerer mors utdanning positivt med skolekarakterer ($r = .14$, $p < .05$). Mor og fars utdanning korrelerer sterkt positivt ($r = .60$, $p < .05$). Dette kan indikere at foreldrenes utdanning er like høy eller like lav, og at mors kompetanse trolig kan bidra til en elevs økning av gode karakterer.

8.4 Multippel regresjonsanalyser

Multiple regresjonsanalyse ble benyttet til å studere det totale bidraget fra alle antatte forjengere og det unike bidraget til to eller flere uavhengige variabler i forklaringen av en avhengig variabel. Med multiple regresjon er det blant annet kontrollert for antatte bakenforliggende variabler. Kjønn og etnisitet er kodet til Gutt = 0, Jente = 1, ungdom av innvandrerbakgrunn = 0, etnisk norsk = 1, interkulturell = 2, for å få en mer nøyaktig måte å estimere gruppedlemskap (Cohen, J. Cohen, P., West, & Aiken, 2003)².

8.4.1 Belastninger og aggresjon/alvorlige atferdsproblemer

En regresjonsmodell hvor kjønn, økonomiske problemer, bekymringer, problemer med sosiale relasjoner og interaksjonene mellom kjønn og belastninger er uavhengige variabler (se tabell 12) forklarer en statistisk signifikant andel av variansen til proaktiv aggresjon, $F_{7, 361} = 9.39$, $p < .000$, $R^2 = .14$. Kjønn svarer for 5 % av variansen på trinn 1 og belastninger svarer for 9 % endring i variansen på trinn 2. Det er guttene som scorer høyest på proaktiv aggresjon ($B = -2.89$, $\beta = -.21$; $p < .001$). Av belastningene er det problemer med sosiale relasjoner som viser høyest sammenheng med proaktiv aggresjon ($B = .48$, $\beta = .32$; $p < .001$), men også bekymringer er signifikant relatert ($B = -.24$, $\beta = -.13$; $p < .05$). Elever som scorer høyt på problemer med sosial relasjoner har også en tendens til å score høyt på proaktiv aggresjon,

² Kodning med 0 og 1 ved kjøring med Pearson korrelasjon, er matematisk det samme som punktbiserial korrelasjon (DeCoster, 2004).

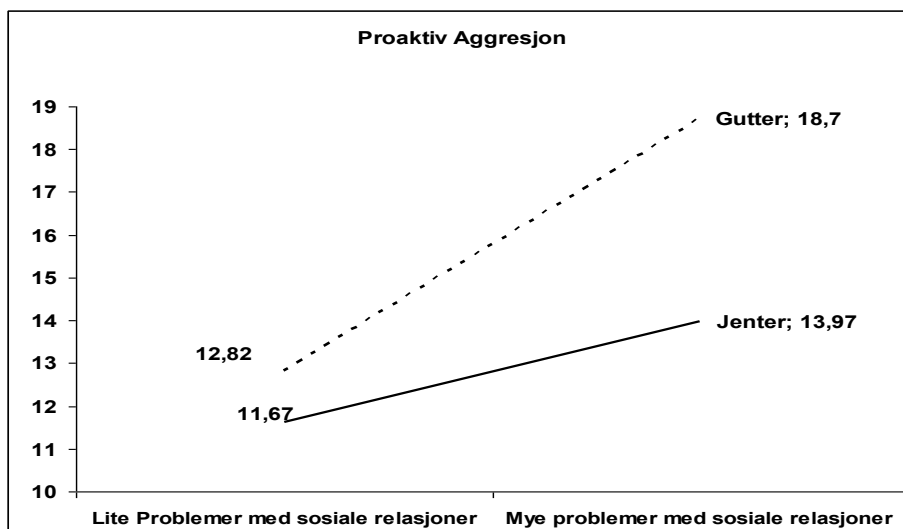
mens elever som scorer høyt på bekymringer har en tendens til å score lavt på proaktiv aggresjon.

Tabell 12. Regresjonsanalyse: Kjønn, belastninger og deres interaksjoner som prediktorer for proaktiv aggresjon.

Variabel	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	ΔF^2
Proaktiv Aggresjon (hele utvalget)						
Trinn 1 Kjønn	-3.07	.70	-.22**	.05	.05	19.28**
Trinn 2 Belastninger				.14	.09	12.01**
Økonomiske belastninger	.11	.14	.04			
Problemer sosiale relasjoner	.48	.09	.32**			
Bekymringer (Worries)	-.24	.11	-.13*			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.15	.02	2.65*
Kjønn x Øk.belastninger	.26	.28	.08			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.48	.18	-.21**			
Kjønn x bekymringer	.12	.21	.05			
Proaktiv Aggresjon (innvandrerbakgrunn)						
Trinn 1 Kjønn	-3.14	1.11	-.20**	.04	.04	7.94**
Trinn 2 Belastninger				.10	.06	4.14**
Økonomiske belastninger	.19	.20	.07			
Problemer sosiale relasjoner	.38	.12	.26**			
Bekymringer (Worries)	-.27	.17	-.13			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.12	.01	.73
Kjønn x Øk.belastninger	.04	.42	.01			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.28	.25	-.13			
Kjønn x bekymringer	-.08	.35	-.03			
Proaktiv Aggresjon (etnisk norske)						
Trinn 1 Kjønn						
Trinn 2 Belastninger	-3.07	.91	-.27**	.07	.07	11.44**
Økonomiske belastninger	-.15	.22	-.05	.22	.15	9.23**
Problemer sosiale relasjoner	.75	.15	.42**			
Bekymringer (Worries)	-.13	.14	-.07			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger						
Kjønn x Øk.belastninger	.72	.43	.20†	.26	.04	3.53*
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.85	.29	-.34**			
Kjønn x bekymringer	-.07	.27	-.03			

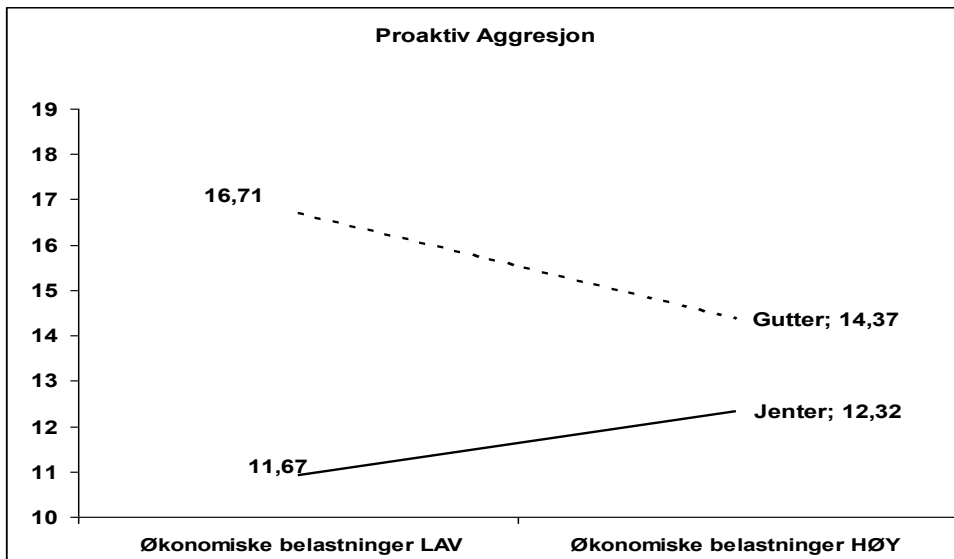
Note. *p < .05; ** p < .01 (to halette tester); † p < .05 (en halet test).

Interaksjonsleddet kjønn x problemer med sosiale relasjoner forklarer ytterligere 1.6 % av variansen til proaktiv aggresjon lagt inn på neste trinn, $F_{1,363} = 6.81, p < .01$. I figur 13 presenteres gjennomsnittsscorer på proaktiv aggresjon for gutter og jenter med høyt og lavt nivå av problemer med sosiale relasjoner. Figuren indikerer at det er først og fremst for gutter at problemer med sosiale relasjoner er høyt relatert til proaktiv aggresjon. Figuren indikerer proaktiv aggresjon som en funksjon av interaksjonen mellom kjønn og problemer med sosiale relasjoner (hele utvalget).

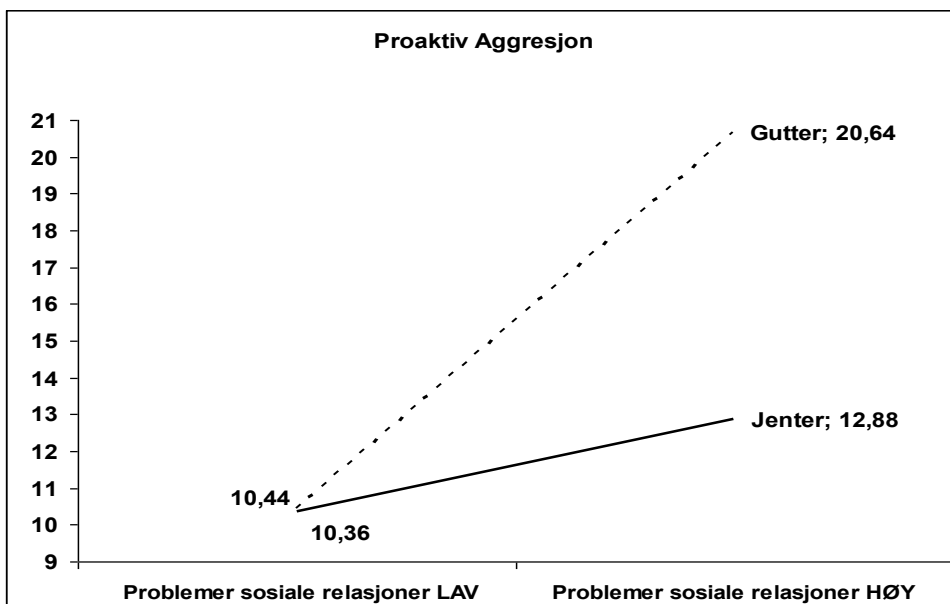


Figur 13. Gjennomsnittsscorer på proaktiv aggresjon for gutter og jenter med høyt og lavt nivå av problemer med sosiale relasjoner.

To nye regresjonsanalyser med tilsvarende modell, henholdsvis en for etnisk norske elever og en for elever av innvandrerbakgrunn viser at belastningene forklarer en lavere andel av variansen hos de med innvandrerbakgrunn, $F_{7,176} = 3.27, p < .01, R^2 = .08$, enn hos de norske elevene, $F_{7,145} = 10.16, p < .000, R^2 = .24$. Sammenhengen mellom problemer med sosiale relasjoner og proaktiv aggresjon er høyere hos etnisk norske elever. Med hensyn til økonomiske belastninger og problemer med sosiale relasjoner er det også signifikante interaksjoner med kjønn som ikke er tilstedet hos elever med innvandrerbakgrunn. Figur 14 viser at det for etnisk norske gutter er de med lavt nivå av økonomiske belastninger som scorer høyest på proaktiv aggresjon, mens for jenter er det de med et høyt nivå av økonomiske belastninger. Interaksjonen er imidlertid ikke lenger (marginalt) signifikant når de to øvrige interaksjonene er tatt ut av regresjonsligningen. Figur 15 viser videre at etnisk norske elever, spesielt gutter, som har problemer med sosiale relasjoner, også scorer høyt på proaktiv aggresjon.



Figur 14. Proaktiv aggresjon som en funksjon av interaksjonen mellom kjønn og økonomiske belastninger (kun elevene med etnisk norske foreldre).



Figur 15. Proaktiv aggresjon som en funksjon av interaksjonen mellom kjønn og problemer med sosiale relasjoner (kun elever med etnisk norske foreldre).

En tilsvarende belastningsmodell forklarer 6 % av variansen til reaktiv aggresjon, $F_{7,369} = 4.16$, $p < .000$, $R^2 = .6$, som vi ser av tabell 13. Kjønn gir ikke noe signifikant bidrag til av variansen på trinn 1. Belastninger svarer for 5.5 % endring i variansen på trinn 2.

Tabell 13. Regresjonsanalyse: Kjønn, belastninger og deres interaksjoner som prediktorer for reaktiv aggresjon.

Variabel	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	ΔF^2
Reaktiv Aggresjon (hele utvalget)						
Trinn 1 Kjønn	.61	.44	.07	.01	.01	1.96
Trinn 2 Belastninger				.06	.06**	7.32**
Økonomiske belastninger	-.09	.09	-.06			
Problemer sosiale relasjoner	.17	.06	.18**			
Bekymringer (Worries)	.12	.07	.10†			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.07	.01	1.67
Kjønn x Øk.belastninger	-.23	.18	-.11			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.16	.11	-.11			
Kjønn x bekymringer	.17	.14	.10			
Reaktiv Aggresjon (innvandrerbakgrunn)						
Trinn 1 Kjønn	-.85	.70	-.09	.01	.01	1.51
Trinn 2 Belastninger				.04	.04	2.30†
Økonomiske belastninger	-.13	.13	-.08			
Problemer sosiale relasjoner	.10	.08	.11			
Bekymringer (Worries)	.13	.11	.10			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.06	.01	.72
Kjønn x Øk.belastninger	-.21	.27	-.10			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.17	.16	-.12			
Kjønn x bekymringer	.12	.23	.07			
Reaktiv Aggresjon (etnisk norske)						
Trinn 1 Kjønn	2.14	.59	.28**	.08	.08	13.15**
Trinn 2 Belastninger				.18	.11	6.54**
Økonomiske belastninger	-.06	.14	-.03			
Problemer sosiale relasjoner	.35	.10	.30**			
Bekymringer (Worries)	.09	.09	.08			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.20	.02	1.30
Kjønn x Øk.belastninger	-.20	.29	-.08			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.12	.20	-.08			
Kjønn x bekymringer	.34	.19	.23†			

Note. *p < .05; ** p < .01 (to halete tester); † p < .05 (en halet test).

Av belastningene er det problemer med sosiale relasjoner som viser høyest sammenheng med reaktiv aggresjon ($B = .17$, $\beta = .18$; $p < .01$), mens bekymringer er marginalt signifikant relatert ($B = .12$, $\beta = .10$; $p < .05$, en halet test). Både elever som scorer høyt på problemer med sosial relasjoner og på bekymringer har en tendens til å score høyt på reaktiv aggresjon. Ingen av interaksjonsleddene er signifikante. For elever med innvandrerbakgrunn er det imidlertid ingen av belastningene som er signifikant relatert til reaktiv aggresjon, og modellen gir ikke et signifikant bidrag til variansen av reaktiv aggresjon, $F_{7, 180} = 1.51$, $p = .167$. Det ser dermed ikke ut til at denne typen belastninger ligger bak reaktiv aggresjon hos elever med innvandrerbakgrunn. For etnisk norske elever forklarer imidlertid denne modellen hele 20 % av variansen til reaktiv aggresjon, $F_{7, 149} = 5.47$, $p < .000$, $R^2 = .20$. Hos disse elevene svarer kjønn for 8 % av variansen på trinn 1 og belastninger svarer for 10.5 % endring i variansen på trinn 2. Det er jentene som scorer høyest på reaktiv aggresjon ($B = 2.14$, $\beta = .28$; $p < .001$). Av belastningene er det kun problemer med sosiale relasjoner som gir et signifikant unikt bidrag til score på reaktiv aggresjon. Denne sammenhengen er imidlertid moderat høy ($B = .35$, $\beta = .30$; $p < .001$). Elever som scorer høyt på problemer med sosial relasjoner har også en tendens til å score høyt på reaktiv aggresjon.

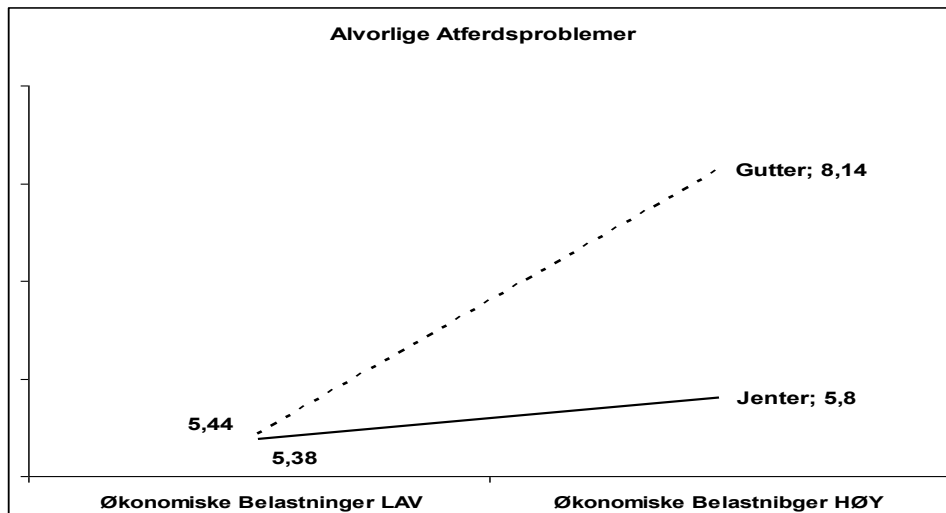
Belastningstabellen (tabell 14) forklarer 20 % av variansen til alvorlige atferdsproblemer, $F_{7, 375} = 13.77$, $p < .000$, $R^2 = .20$. Kjønn forklarer 3 % av variansen på trinn 1. Belastninger svarer for 16 % endring i variansen på trinn 2. Av belastningene er det også for alvorlige atferdsproblemer at problemer med sosiale relasjoner viser den sterkeste sammenhengen ($B = .23$, $\beta = .30$; $p < .001$). Økonomiske belastninger er også positivt relatert ($B = .17$, $\beta = .15$; $p < .01$), mens bekymringer er negativt relatert til alvorlige atferdsproblemer ($B = -.13$, $\beta = -.17$; $p < .01$). Både elever som scorer høyt på problemer med sosial relasjoner og på økonomiske belastninger har en tendens til å score høyt på alvorlige atferdsproblemer, mens det motsatte er tilfelle med bekymringer. Tilsvarende proaktiv aggresjon er det også med hensyn til alvorlige atferdsproblemer en signifikant interaksjonseffekt for kjønn x problemer med sosiale relasjoner ($B = -.14$, $\beta = -.15$; $p < .05$). I de tilsvarende regresjonsmodellene for undergruppene forklarer belastningene og kjønn omtrent like mye av variansen for etnisk norske elever og elever med innvandrerbakgrunn. Det kan imidlertid se ut til at for de med innvandrerbakgrunn er problemer med sosiale relasjoner den belastningen som er høyest relatert til alvorlige atferdsproblemer, mens etnisk norske ungdom er også bekymringer ($B = -.14$, $\beta = -.18$; $p < .05$) og økonomiske belastninger ($B = .28$, $\beta = .23$; $p < .01$) sentrale.

Tabell 14. Regresjonsanalyse: Kjønn, belastninger og deres interaksjoner som prediktorer for alvorlige atferdsproblemer.

Variabler	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	ΔF^2
Atferdsproblemer (hele utvalget)						
Trinn 1 Kjønn	-.96	.28	-.17**	.03	.03	11.91**
Trinn 2 Belastninger				.19	.16	24.67**
Økonomiske belastninger	.17	.05	.15**			
Problemer sosiale relasjoner	.23	.03	.38**			
Bekymringer (Worries)	-.13	.04	-.17**			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.20	.02	2.42†
Kjønn x Øk.belastninger	-.13	.11	-.09			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.11	.07	-.11			
Kjønn x bekymringer	-.03	.08	-.03			
Atferdsproblemer (innvandrerbakgrunn)						
Trinn 1 Kjønn	-1.20	.42	-.20**	.04	.04	8.12**
Trinn 2 Belastninger				.18	.14	11.00**
Økonomiske belastninger	.12	.07	.11			
Problemer sosiale relasjoner	.22	.05	.39**			
Bekymringer (Worries)	-.09	.06	-.12			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.20	.02	1.13
Kjønn x Øk.belastninger	.02	.15	.01			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	-.09	.09	-.10			
Kjønn x bekymringer	-.11	.13	-.10			
Atferdsproblemer (etnisk norsk)						
Trinn 1 Kjønn	-.80	.41	-.15*	.02	.02	3.78*
Trinn 2 Belastninger				.19	.16	10.06**
Økonomiske belastninger	.28	.10	.23**			
Problemer sosiale relasjoner	.22	.07	.28**			
Bekymringer (Worries)	-.14	.06	-.18*			
Trinn 3 Kjønn x Belastninger				.23	.05	3.10*
Kjønn x Øk.belastninger	-.44	.19	-.27**			
Kjønn x Pro.sos.relasjoner	.13	.13	-.12			
Kjønn x bekymringer	.09	.12	.09			

Note. *p < .05; ** p < .01 (to haletester); † p < .05 (en haletest).

For elever med norsk bakgrunn er også interaksjonen mellom økonomiske belastninger og kjønn signifikant relatert til alvorlige atferdsproblemer, ($B = -.50$, $\beta = -.30$; $p < .01$). Ut fra illustrasjonen i figur 16 er det først og fremst etnisk norske gutter med et høyt nivå av økonomiske belastninger som har en tendens til å score høyt på alvorlige atferdsproblemer.



Figur 16. Alvorlige atferdsproblemer som en funksjon av interaksjonen mellom kjønn og økonomiske belastninger (kun elever med etnisk norsk bakgrunn).

8.4.2 Sosial støtte og aggresjon/alvorlige atferdsproblemer

En regresjonsmodell hvor kjønn, sosial støtte fra lærere og sosial støtte fra klassekamerater og interaksjonene mellom kjønn og sosial støtte er uavhengige variabler forklarer en statistisk signifikant andel av variansen til proaktiv aggresjon, $F_{5,365} = 5.49$, $p < .000$, $R^2 = .06$. Kjønn svarer for 5 % av variansen på trinn 1. Det er guttene som scorer høyest på proaktiv aggresjon ($B = -3.0$, $\beta = -.22$; $p < .000$). Sosial støttes bidrag til endring i variansen på trinn 2 er ikke signifikant. Interaksjonsleddet kjønn x sosiale støtte fra lærerne er imidlertid signifikant relatert til proaktiv aggresjon lagt inn på trinn 3, ($B = .18$, $\beta = .17$; $p < .05$).

I figur 17 presenteres gjennomsnittsscorer på proaktiv aggresjon for gutter og jenter med et henholdsvis høyt og lavt nivå av opplevd støtte fra sine lærere. Figuren indikerer at det er først og fremst for gutter at lav støtte fra lærere som er høyt relatert til proaktiv aggresjon. Ved å se nærmere på de to neste regresjonsanalysene i tabell 15 fremkommer det at det er spesielt med hensyn til etnisk norske elever at denne kjønnsforskjellen kommer til uttrykk ($B = .30$, $\beta = .30$; $p < .01$). Om det er lærerne som trekker tilbake sin støtte til etnisk norske

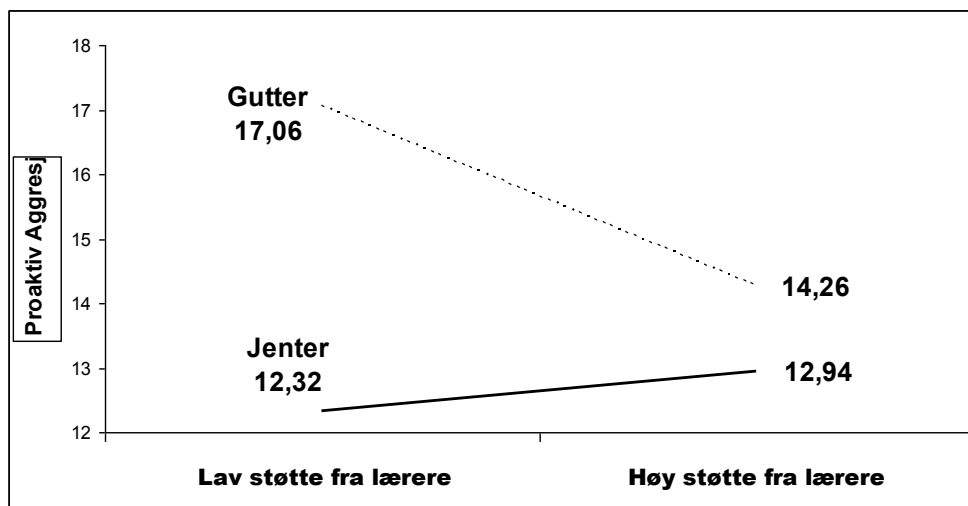
elever når de fremviser proaktiv aggresjon eller at denne gruppen gutter er spesielt sårbare for å utvikle et antisosialt mønster med hensyn til mangel av denne typen støtte er imidlertid usikkert da det er et tverrsnittdesign i undersøkelsen.

Tabell 15: Regresjonsanalyse: Kjønn, sosial støtte og deres interaksjoner som prediktorer for proaktiv aggresjon.

Variabel	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	ΔF^2
Proaktiv aggresjon (hele utvalget)						
Trinn 1 Kjønn	-3.15	.70	-.23**	.05	.05	20.50**
Trinn 2 Sosial støtte				.06	.01	.99
Sosial støtte lærere (L)	-.05	.04	-.07			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.07	.07	.05			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.07	.01	2.40†
Kjønn x sosial støtte L	.18	.08	.17*			
Kjønn x sosial støtte K	-.16	.14	-.08			
Proaktiv aggresjon (innvandrerbakgrunn)						
Trinn 1 Kjønn	-3.16	1.10	-.21**	.04	.04	8.39**
Trinn 2 Sosial støtte				.04	.00	.01
Sosial støtte lærere (L)	-.01	.06	-.01			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.01	.11	.01			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.06	.01	1.23
Kjønn x sosial støtte L	.14	.12	.14			
Kjønn x sosial støtte K	-.30	.21	-.15			
Proaktiv aggresjon (etnisk norsk)						
Trinn 1 Kjønn	-3.2	.93	-.27**	.07	.07	11.79**
Trinn 2 Sosial støtte				.10	.02	1.82
Sosial støtte lærere (L)	-.11	.06	-.15†			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.01	.10	.01			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.14	.04	3.58*
Kjønn x sosial støtte L	.30	.12	.30*			
Kjønn x sosial støtte K	.07	.21	.04			

Note. *p < .05; ** p < .01 (to haletester); † p < .05 (en haletest).

To nye regresjonsanalyser med tilsvarende modell, en for etnisk norske elever og en for elever med innvandrerbakgrunn viser at sosial støtte forklarer en lavere andel av variansen hos elevene med innvandrerbakgrunn, $F_{5, 181} = 2.16$, $p = .06$, $R^2 = .06$, sammenlignet med de etnisk norske elevene, $F_{5, 146} = 4.66$, $p < .01$, $R^2 = .14$. Det ser ut til at støtte fra lærere er mest avgjørende for etnisk norske gutter med proaktiv aggresjon.



Figur 17. Gjennomsnittsscorer på proaktiv aggresjon for gutter og jenter med høyt og lavt nivå av støtte fra lærere.

En tilsvarende sosial støtte modell (tabell 16) forklarer 3.1 % av variansen til reaktiv aggresjon, $F_{5, 372} = 2.34$, $p < .05$. Det er ingen signifikante kjønnsforskjeller i score på reaktiv aggresjon. Sosial støtte svarer for 2 % endring i variansen på trinn 2. Av de to formene av sosial støtte, er det imidlertid kun støtte fra klassekamerater som viser et signifikant bidrag til endring i variansen til reaktiv aggresjon ($B = .10$, $\beta = 12$; $p < 05$). Sammenhengen er positiv, men relativt beskjeden. Ingen av interaksjonsleddene er signifikante.

For etnisk norske elevene forklarer imidlertid denne modellen hele 12 % av variansen i reaktiv aggresjon, $F_{5, 150} = 4.00$, $p < 01$, $R^2 = .12$. Hos de etnisk norske elevene svarer kjønn for 7 % av variansen på trinn 1 og sosial støtte svarer for 3 % endring i variansen på trinn 2. Det er de etnisk norske jentene som scorer høyest på reaktiv aggresjon, henholdsvis $M_{jente} = 15.5$ og $M_{gutt} = 13.4$). Det ser videre ut til at mye støtte fra lærere er negativt relatert til reaktiv aggresjon hos de etnisk norske elevene. Dette kan indikere at mye lærerstøtte kan føre til at reaktiv aggresjon hos en norsk elev avtar, eller at reaktiv aggresjon fører til at eleven får mindre støtte fra læreren.

Tabell 16: Regresjonsanalyse: Kjønn, sosial støtte og deres interaksjoner som prediktorer for reaktiv aggresjon.

Variabel	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	ΔF^2
Reaktiv aggresjon (hele utvalget)						
Trinn 1 Kjønn	.64	.44	.08	.01	.01	2.17
Trinn 2 Sosial støtte				.02	.02	2.78†
Sosial støtte lærere (L)	-.04	.03	-.08			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.10	.04	.12*			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.03	.01	1.96
Kjønn x sosial støtte L	.10	.05	.15†			
Kjønn x sosial støtte K	-.11	.09	-.10			
Reaktiv aggresjon (innvandrerbakgrunn)						
Trinn 1 Kjønn	-.72	.68	-.08	.01	.01	1.10
Trinn 2 Sosial støtte				.03	.02	1.82
Sosial støtte lærere (L)	-.01	.04	-.03			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.12	.07	.15†			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.03	.01	.63
Kjønn x sosial støtte L	.08	.07	.12			
Kjønn x sosial støtte K	-.11	.13	-.09			
Reaktiv aggresjon (etnisk norske)						
Trinn 1 Kjønn	2.1	.59	.27	.07	.07	11.92**
Trinn 2 Sosial støtte				.10	.03	2.43†
Sosial støtte lærere (L)	-.07	.04	-.16*			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.11	.07	.13†			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.12	.02	1.45
Kjønn x sosial støtte L	.13	.08	.20†			
Kjønn x sosial støtte K	.02	.14	.02			

Note. *p < .05; ** p < .01 (to haletester); † p < .05 (en haletest).

Modellen av sosial støtte forklarer 10 % av variansen til alvorlige atferdsproblemer, $F_{5, 388} = 8.78$ $p < .00$, $R^2 = .10$, som vi ser av tabell 17. Kjønn forklarer 2.5 % av variansen på trinn 1. Sosial støtte svarer for 6 % endring i variansen på trinn 2. Av type sosial støtte er det sosial støtte fra lærere som viser den sterkeste sammenhengen ($B = -.08$, $\beta = -.26$, $p < .01$). Sosial støtte fra kameratene viste ingen signifikant relasjon knyttet til alvorlige atferdsproblemer.

Mer interessant er imidlertid den tilsvarende relasjonen (mellom sosial støtte fra kameratene og reaktiv aggresjon) hos etnisk norske elever og elever med innvandrerbakgrunn som er negativt relatert hos elever med innvandrerbakgrunn ($B = -.06$, $\beta = -.12$, $p = .08$), men

moderat positiv for de etnisk norske elevene ($B = .20$, $\beta = .36$, $p < .01$). Det ser dermed ut til at sosial støtte fra klassekameratene henger sammen med et høyt nivå av reaktiv aggresjon hos etnisk norske elever, mens det henger sammen med et lavt nivå for de med innvandrerbakgrunn.

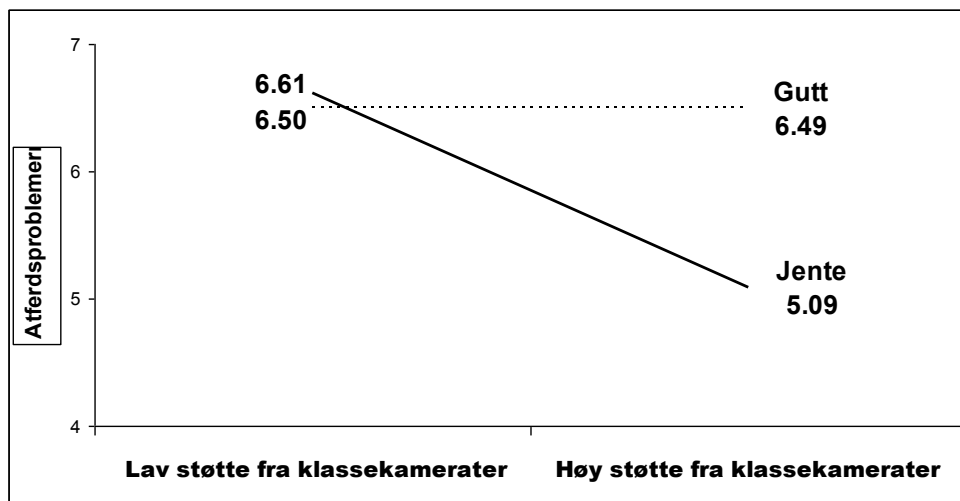
Tabell 17: Regresjonsanalyse: Kjønn, sosial støtte og deres interaksjoner som prediktorer for alvorlige atferdsproblemer.

Variabel	B	SE B	β	R^2	ΔR^2	ΔF^2
Alvorlig atferdsproblemer (hele utvalget)						
Trinn 1 Kjønn	-.90	.27	-.17**	.03	.03	10.94**
Trinn 2 Sosial støtte				.09	.06	12.29**
Sosial støtte lærere (L)	-.08	.02	-.26**			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.03	.03	.06			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.10	.02	3.64*
Kjønn x sosial støtte L	.08	.03	.19**			
Kjønn x sosial støtte K	-.10	.05	-.13†			
Alvorlige atferdsproblemer (innvandrerbakgrunn)						
Trinn 1 Kjønn	-1.1	.40	-.18**	.03	.03	6.77**
Trinn 2 Sosial støtte				.12	.09	9.70**
Sosial støtte lærere (L)	-.06	.02	-.23**			
Sosial støtte klassekamerater (K)	-.06	.04	-.12†			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.16	.04	4.44**
Kjønn x sosial støtte L	.09	.04	.21*			
Kjønn x sosial støtte K	-.20	.07	-.26**			
Alvorlige atferdsproblemer (etnisk norske)						
Trinn 1 Kjønn	-.82	.41	-.16*	.03	.03	4.00*
Trinn 2 Sosial støtte				.18	.15	14.35**
Sosial støtte lærere (L)	-.10	.03	-.31**			
Sosial støtte klassekamerater (K)	.20	.04	.36**			
Trinn 3 Kjønn x sosial støtte				.18	.00	.39
Kjønn x sosial støtte L	.03	.05	.08			
Kjønn x sosial støtte K	.04	.09	.05			

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$ (to haletester); † $p < .05$ (en haletest).

Det er videre en signifikant interaksjon mellom kjønn og sosial støtte fra lærer og en marginalt signifikant interaksjon mellom kjønn og støtte fra klassekamerater. Interaksjonene mellom kjønn og de to ulike typene sosial støtte er imidlertid kun signifikante hos elever med innvandrerbakgrunn og lagt inn en og en er det kun kjønn x sosial støtte fra klassekamerater

som er signifikante ($B = -.14$, $\beta = -.18$, $p < .05$). Ut fra figur 18 ser vi at det er for jentene med innvandrerbakgrunn at høy sosial støtte fra klassekameratene er relatert til et lavt nivå av alvorlige atferdsproblemer.



Figur 18. Gjennomsnittsscorer på alvorlige atferdsproblemer for gutter og jenter med høyt og lavt nivå av støtte fra klassekamerater (kun elever med innvandrerbakgrunn).

8.5 Variansanalyser

Kjønn og etnisk bakgrunn ble lagt inn som uavhengige variabler i en variansanalyse.

Avhengige variabler var her proaktiv- og reaktiv aggresjon, alvorlige atferdsproblemer, sosial støtte for lærere og klassekamerater, økonomisk belastning, bekymringer, problemer med sosiale relasjoner, skolekarakterer og foreldres skolegang. Signifikante sammenhenger ble undersøkt ved t-tester av gjennomsnittet hos de ulike avhengige variablene.

Det er ingen signifikant forskjell i gutter og jenters reaktive aggresjon, problemer med sosiale relasjoner, skolekarakterer, foreldres skolegang eller sosial støtte fra klassekamerater. Av tabell 18 ser vi at det er signifikant forskjell ($p < .000$) i gjennomsnittsscore på proaktiv aggresjon, der jenter ($m = 12,72$, $std = 6,62$, $n = 188$) og gutter ($m = 15,81$, $std = 6,77$, $n = 189$) har en gjennomsnittsforskjell på 3,10 (95 % CI: 1,74 til 4,45). I følge Cohen (1988) er denne forskjellen tilnærmet moderat stor med en styrkeeffekt på $\eta^2 = .05$. For de øvrige forskjellene til gutter og jenters scorer på de avhengige variablene er de imidlertid relativt små (η^2 fra .01 til .03).

Tabell 18. Signifikante forskjeller for kjønn fra variansanalyser for proaktiv aggresjon, økonomiske belastninger, bekymringer, alvorlige atferdsproblemer og sosial støtte fra lærere. Merknad: N = antall, m = gjennomsnitt, Std = standard avvik. Felles for begge kjønn er t = t-test, df = frihetsgrader, p-verdi, Gj.for. = gjennomsnittsforskjellen, CI = konfidensintervall (95%) med; la. = laveste og hø. = høyeste verdier og (Eta)² = eta kvadrert (der effektstyrken; ,01 = liten, ,06 = moderat og ,14 = stor i følge Cohen (1988)).

KJØNN	Hvilket kjønn	N	m	Std	t	df	p (tohalet)	Gj.for.	95% CI la.	95% CI hø.	(Eta) ²
Proaktiv aggresjon	Gutt	189	15,81	6,77	4,49	375	,000	3,10	1,74	4,45	,05
	Jente	188	12,72	6,62							
Økonomiske belastninger	Gutt	220	5,94	2,31	-2,30	439	,022	-,56	-1,03	-,081	,01
	Jente	231	6,49	2,81							
Bekymringer	Gutt	202	11,34	3,42	-3,09	410	,002	-1,09	-1,79	-,40	,02
	Jente	210	12,43	3,75							
Alvorlige atferdsproblemer	Gutt	206	6,46	2,97	3,38	391	,001	,91	,38	1,44	,03
	Jente	196	5,55	2,42							
Lærerstøtte	Gutt	200	30,47	9,07	-2,53	399	,012	-2,35	-4,18	-,53	,02
	Jente	201	32,82	9,51							

Vi ser av tabell 19 at det er marginalt/liten signifikant forskjell i score på proaktiv aggresjon, økonomiske belastninger, bekymringer og problemer med sosiale relasjoner mellom norske og innvandrelever (eta = .02). Det er ingen signifikant forskjell i gjennomsnittet for etnisk norske ungdommer og ungdom med innvandrerbakgrunn i forhold til reaktiv aggresjon, alvorlige atferdsproblemer, skolekarakterer, sosial støtte fra klassekamerater og lærere eller foreldres skolegang.

Tabell 19. Signifikante forskjeller for etnisk norske og ungdommer med innvandrerbakgrunn fra variansanalyser for proaktiv aggresjon, økonomiske belastninger, bekymringer og problemer med sosiale relasjoner. Merknad: N = antall, m = gjennomsnitt, Std = standard avvik. t = t-test, df = frihetsgrader, p-verdi, Gj.for. = gjennomsnittsforskjellen, CI = konfidensintervall (95%), la. = laveste og hø. = høyeste verdier og (Eta)² = eta kvadrert (der effektstyrken; ,01 = liten, ,06 = moderat og ,14 = stor i følge Cohen (1988)).

ETNISKE GRUPPER	Etnisk bakgrunn	N	m	Std	t	df	p (tohalet)	Gj.for.	95% CI la.	95% CI hø.	(Eta) ²
Proaktiv aggresjon	Innvandrer	197	15,39	7,72	2,75	350	,006	2,07	,59	3,54	,02
	Etnisk norsk	156	13,32	6,40							
Økonomiske belastninger	Innvandrer	258	6,41	2,87	2,58	420	,010	,63	,15	1,11	,02
	Etnisk norsk	171	5,78	2,16							
Bekymringer	Innvandrer	221	12,25	3,73	2,61	386	,009	9,56	,24	1,68	,02
	Etnisk norsk	167	11,29	3,35							
Problemer med sosiale relasjoner	Innvandrer	221	13,65	5,24	2,76	376	,006	1,20	,29	2,12	,02
	Etnisk norsk	167	12,44	3,34							

9 AVSLUTTENDE DRØFTNING

Aggresjon og atferdsproblemer er et økende fenomen i det norske samfunnet, som nevnt i kapittel 1. Dette var bakgrunnen for å studere denne typen atferd nærmere. Atferden kommer spesielt til uttrykk som alvorlige atferdsproblemer i skolen (Nordahl et al., 2007). I et livsløpsperspektiv viser det seg at tidlig utvikling av denne typen atferd har en tendens til å utvikle seg videre til alvorlig kriminalitet og livsvedvarende antisosialitet (Moffitt & Scott, 2008). Det er begrenset kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer i forhold til psykiske problemer hos barn og unge med minoritetsbakgrunn (Oppedal & Røysamb, 2004). Et formål med denne oppgaven har vært å kartlegge, samt fremskaffe mer kunnskap om mulige risiko- og beskyttelsesområder for barn og unges psykiske helse i det flerkulturelle miljøet i norske skoler. Hvilke faktorer som kan utløse, forbygge og redusere aggressiv atferd og alvorlige atferdsproblemer har dermed blitt vektlagt. Denne undersøkelsen, i samarbeid med UngKul, har som målsetting å kunne bidra til myndighetens arbeid for å sikre gode utviklingsmuligheter og redusere psykiske helseplager for barn og unge i det flerkulturelle Norge.

Tidligere i oppgaven ble det nevnt at det er uenighet i fagmiljøet vedrørende årsaken til aggresjon. Aggresjon kan ses på som et medfødt instinkt eller en drift på den ene siden, og et lært fenomen på den andre siden (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993). Risikofaktorer relatert til barn og unges utvikling er også diskutert. Forskningsstudiene på feltet tyder på at faktorer som hyperaktivitet, oppmerksomhetssvikt, impulsivitet, trassig atferd og sårbarhet er sentrale. Videre er fødselskomplikasjoner, verbale- og utføringsvansker, intelligens, trekk knyttet til aktivering av negativ affekt, og manglende evne til å kunne se fremtidlige konsekvenser også omtalt i litteraturen (Bjørnebekk & Gjesme, 2009; Jenkins, 2008; Ogden, 2007). Faktorer ved omgivelsene er blitt fokusert på av en rekke forskere. Dette kan være faktorer som omsorgssvikt, modellert antisosial atferd, psykisk syke foreldre, manglende støtte, sosioøkonomiske forhold, etnisk bakgrunn og akkulturasjon (Bandura, 1973; Ogden, 2007; Oppedal et al., 2008). Nyere forskning fokuserer også på forklaringer som negative samspillrelasjoner, attribusjonsfeil eller fiendtlige attribusjonsmønster, syn på personlig fremtid og personlighetstrekk som for eksempel temperament, mangelfull selvregulering/selvkontroll, samt nevropsykologiske faktorer (Berkowitz, 1993; Bjørnebekk, 2007; Bjørnebekk, 1998; Bjørnebekk & Gjesme, 2009; Patterson, 1986; Scarpa & Raine, 2000). I enkelte nyere forskningstradisjoner har det vært en tydelig vektlegging på at aggresjon er

relatert til individuelle forskjeller i temperament og personlighetstrekk (Bjørnebekk, 2007). Forskning tyder også på at aggresjon må ses sammen med annen antisosial atferd, som luring og vold (Dodge et al., 2006). Det var dermed grunn til å anta at det vil være en høy sammenheng mellom aggresjon og alvorlige atferdsproblemer i denne studien også. Resultatene viste som forventet at aggresjon var relatert til atferdsproblemer. Dette kan bety at elever med alvorlig problematferd i tillegg har aggresjonsproblematikk.

Det er stor enighet om at risiko- og beskyttelsesfaktorer for aggresjon og alvorlige atferdsproblemer kan være knyttet til både individet og til dets omgivelser (Jenkins, 2008). Antisosiale barn er ofte utsatt for belastninger og risikofaktorer i deres omgivelser som i neste omgang kan øke sannsynligheten for at deres negative atferd vil vedvare (Moffitt, 1993). Faktorer i miljøet som kan fungere som "buffer" mot antisosial utvikling er også vektlagt i denne oppgaven. På bakgrunn av en gjennomgang av litteraturen på feltet ble det valgt å undersøke to modeller av potensielle forgjengere til aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Først en *sosial støttemodell* som analyserte i hvilken grad sosial støtte fra lærere og klassekamerater predikerer aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Dernest en *belastningsmodell* som analyserte i hvilken grad ulike belastninger som problemer med sosiale relasjoner, familiens økonomi, samt ulike bekymringer predikerer for aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Oppgaven tok videre for seg også å inkludere elever med etnisk minoritetsbakgrunn og jenter i studien, da utvalget i tidligere empiriske studier stort sett har handlet om vestlige gutter (Crittenden et al., 1994). Det ble kjørt separate faktoranalyser for gutter og jenter, deretter for elever med innvandrer- og etnisk norskbakgrunn, for å undersøke om de valgte instrumentene var hensiktsmessige for undergruppene i utvalget.

Empiriske studier av kjønnsforskjeller hos norske elever, indikerer at jenter er mer internaliserende, mens gutter er mer eksternaliserende i sin atferd (Dybing & Stoltenberg, 2006). Måleinstrumentene i denne oppgaven er basert på eksternaliserende atferd, og det er derfor grunn til å anta at flere gutter enn jenter vil skåre høyt på de ulike utfallsmålene. Andre studier viser også at atferdsproblemer er mer utbredt blant gutter (ibid), samt at kjønnsforskjeller kan knyttes til kjønnshormonet testosteron, sosial dominans eller et høyere frustrasjonsnivå hos gutter enn hos jenter (Goy, 1996; Nordahl et al., 2007). Det er også mulig at kjønnsforskjellene skyldes skolekontekstuelle forhold, der jenter har bedre læreforutsetninger enn gutter i den tradisjonelle undervisningen som preges av samarbeid,

arbeidsro og pliktoppfyllelse (ibid). Forskning indikerer videre at gutter er mer risikoutsatte de første ti leveår, mens jenter er mer utsatt i tenårene (Dybing & Stoltenberg, 2006). Med tanke på Moffitts (1993) ulike løyper av antisosial atferd, kan man trolig si at jenter havner i en ungdomsløype, mens gutter kan identifiseres som eventuelle tidligstartere.

Korrelasjonsanalysene i denne oppgaven viste at gutter skårer høyere enn jenter på alvorlige atferdsproblemer. Dette er i samsvar med funn gjort av Moffitt og Scott (2008).

Forskning indikerer at aggresjonsbegrepet består av flere ulike relaterte underdimensjoner. Roland og Idsøe (2001) identifiserte tre faktorer ved hjelp av konfirmerende faktoranalyser, mens resultater fra en rekke andre studier tyder på at det er mest hensiktsmessig å operere med to aggresjonsdimensjoner (Dodge & Coie, 1987; Scarpa & Raine, 2000). En ny studie av Bjørnebekk og Howard (2010) beskriver imidlertid fire faktorer for aggresjon fordelt på to dimensjoner. En affektdimensjon (positiv – negativ) og en kontrolldimensjon (kontrollert – impulsiv). Faktoranalysene av aggresjon i denne oppgaven identifiserte to faktorer, reaktiv- og proaktiv aggresjon, for de fire undergruppene av kjønn (jente/gutt) og etnisitet (etnisk norsk/innvandrerbakgrunn). Det var et høyt samsvar mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon i korrelasjonsundersøkelsen, noe som viser at ungdom med et høyt nivå av reaktiv aggresjon også tenderer mot å ha et høyt nivå av proaktiv aggresjon. Korrelasjonsanalysen viser at gutter skårer høyere enn jenter på proaktiv aggresjon og alvorlige atferdsproblemer, samt at ungdom med innvandrerbakgrunn skårer høyere på proaktiv aggresjon enn etnisk norsk ungdom. Variansanalysen viser en forskjell med moderat effekt mellom kjønn og proaktiv aggresjon, der gutter har et høyere gjennomsnitt av proaktiv aggresjon enn jenter.

Tidligere studier viser at barn og unge på et tidspunkt i livet fremviser en av aggresjonsdimensjonene mer enn andre (Moffitt, 1993), men dimensjonene kan likevel være høyt korrelert på et annet måletidspunkt. En studie av Roland og Idsøe (2001) viser at gutter har mer maktrelatert aggresjon, mens jenter har mer tilhørighetsrelatert aggresjon. Aggresjonsdimensjonene spredte seg tydelig over to faktorer i alle fire undergruppene innenfor kjønn og etnisitet i vår undersøkelse. Det ble derfor valg å bruke disse faktorene i de øvrige analysene. Denne studien kan derfor verken bekrefte eller avkrefte om det eksisterer kjønnsforskjeller med hensyn til andre aggresjonsdimensjoner enn reaktiv og proaktiv aggresjon. I faglitteraturen diskuteres det hvorvidt kjønns- og etnisitetsforskjeller kan være preget av biologiske, psykososiale og/eller kulturelle forhold. Relasjonen mellom barn fra ulike kulturer

er lite undersøkt siden fokuset har vært på fordommer og holdninger (Strohmeier & Spiel, 2003). Det har vært spekulert på om aggresjon er lik på tvers av kulturer, og vi har sett nærmere på om det finnes ulike aggresjonsdimensjoner blant etnisk norsk ungdom og ungdom med innvandrerbakgrunn i vår undersøkelse. Andre undersøkelser viser at det ikke er forskjeller mellom ungdom med innvandrerbakgrunn og etnisk norske ungdommer med hensyn til vurdering av egen helse (Dybing & Stoltenberg, 2006). Andre forskjeller er funnet mellom etniske grupper, der ungdom fra Marokko, Sri Lanka, India og Somalia rapporterte en prevalens av symptomer på linje med etnisk norsk ungdom. Tyrkere, vietnamesere, iranere og irakere rapporterte derimot høyere prevalens av symptomer enn etnisk norsk ungdom (ibid). Undersøkelser viser også at jenter med innvandrerbakgrunn rapporterer mindre atferdsproblemer enn etnisk norske jenter (Oppedal et al., 2008).

I følge Dybing og Stoltenberg (2006) har etnisk norske ungdom en høyere frekvens av kriminalitet enn ungdommer med innvandrerbakgrunn. Imidlertid fremviser etnisk norsk ungdom en lavere frekvens knyttet til vold. Det er grunn til å anta at forskjeller med hensyn til etnisk bakgrunn kan knyttes til oppvekstforhold. Noen barn og unge som kommer til Norge kan ha problematikk i forhold til akkulturasjon knyttet til tilhørighetsprosesser, samt det å oppnå kompetanse i ulike kulturer. Det kan videre være problematikk knyttet til forhold som diskriminering, sosiokulturell marginalisering eller påkjenninger fra krig og andre traumatiske opplevelser (Oppedal et al., 2008). Akkulturasjon forsterkes trolig i takt med slik problematikk, og kulturforskjeller av antisosial atferd dannes i denne utviklingen. I noen kulturer kan man også bli straffet ved å bryte en æreskode. Andre forskjeller kan knyttes til at noen land/kulturer aksepterer aggressiv atferd (Nisbett & Cohen, 1996; Oatley & Jenkins, 1996).

Sosial støtte har i tidligere studier vist seg å være relatert til utviklingen av sosial kompetanse, selvbegrep, skoleprestasjoner, misbruk av narkotiske stoffer og atferdsproblemer (Malecki & Demaray, 2002). Dette har fått økt oppmerksomhet innen sosial- og atferdslitteraturen (Bruhn & Philips, 1984). Tilsvarende Malecki og Demaray (2002) sine funn om en negativ relasjon mellom støtte og atferdsproblemer, ser vi ut fra resultatene fra korrelasjonsanalysene i denne oppgaven at manglende sosial støtte fra lærere er knyttet til alvorlige atferdsproblemer. Som tidligere nevnt kan dette bety at elever med alvorlige atferdsproblemer får mindre lærerstøtte, eller omvendt at god støtte fra lærere kan bidra til å redusere alvorlige atferdsproblemer.

Korrelasjonsanalysen viser at jenter opplever å få mer lærerstøtte enn gutter. Dette støttes av variansanalysen som viser at jentegruppen opplever mer lærerstøtte enn guttegruppen. Regresjonsanalysene viser videre at støtte fra lærere er mest avgjørende for etnisk norske gutter med hensyn til proaktiv aggresjon. Dette betyr en negativ sammenheng mellom støtte og aggresjon. Som tidligere nevnt er det usikkert om det er lærerne som trekker tilbake sin støtte til etnisk norske elever når de fremviser proaktiv aggresjon, eller om denne gruppen gutter er spesielt sårbare for å utvikle et antisosialt mønster grunnet mangel på denne type støtte. Regresjonsanalysene av lærerstøtte viser at etnisk norske jenter scorer høyest på reaktiv aggresjon. Dette kan bety at mye lærerstøtte kan føre til at reaktiv aggresjon hos etnisk norske jenter avtar, eller at reaktiv aggresjon fører til at jentene får mindre støtte fra læreren. Fra korrelasjonsanalysene fremkommer en uventet positiv sammenheng mellom sosial støtte fra klassekamerater og et høyt nivå av reaktiv aggresjon. Vi så i kapittel 3 at denne typen atferd ofte medfører avvising (fravær av støtte) fra jevnaldrene. En rekke studier tyder imidlertid på at atferden også kan bidra til popularitet, sosial makt og selvhevdelse i noen jevnaldringsgrupper i ungdomstiden (Ogden, 2007). Resultatene viser videre en negativ sammenheng mellom støtte fra klassekamerater og etnisk bakgrunn, noe som kan indikere at elever med innvandrerbakgrunn opplever å få mindre støtte fra klassekamerater enn etnisk norske elever. Dette samsvarer med tidligere studier som viser at majoritetselever opplever mer klassestøtte enn minoritetselever (Malecki & Demaray, 2002; Oppedal & Røysamb, 2004). Undersøkelsen i denne oppgaven viser likevel at sosial støtte fra lærere er høyt relatert til støtte fra klassekamerater.

Regresjonsanalyser med en modell for etnisk norske elever og en modell for elever med innvandrerbakgrunn knyttet til proaktiv aggresjon viser at sosial støtte forklarer en lavere andel av variansen hos elevene med innvandrerbakgrunn. Dette kan tyde på at lærer- og klassestøtte ikke har like stor betydning for aggresjon/psykisk lidelse hos ungdom med innvandrerbakgrunn. Tidligere studier viser også at sosial støtte, spesielt knyttet til jevnalderstøtte har sammenheng med psykisk helse hos etnisk norske, men ikke hos barn og unge med innvandrerbakgrunn (Oppedal et al., 2008; Oppedal & Røysamb, 2004). Det er en mulighet at forskjellen kan henge sammen med ulik vektlegging av samvær med jevnaldrene i ulike kulturer. I noen ikke-vestlige kulturer blir ikke barn og unges forhold til sine jevnaldrende vektlagt, da de tilbringer mer tid sammen med voksne. Mange kollektivistiske kulturer vektlegger dermed familierelasjonene fremfor vennerelasjoner. Det motsatte finner vi

hos etnisk norske familier, som legger til rette for at deres barn skal utvikle og opprettholde vennskap (Oppedal et al., 2008).

Det ser dermed ut til at generell støtte fra henholdsvis lærere og klassekamerater betyr mindre for elever med innvandrerbakgrunn enn etnisk norske. Imidlertid kan den begrensede betydningen likevel si noe om relasjonen mellom støtte og aggresjon/alvorlige atferdsproblemer hos elever med innvandrerbakgrunn. Regresjons- analysene viser at sosial støtte fra klassekameratene er positivt relatert til reaktiv aggresjon hos etnisk norske elever, mens sammenhengen er negativ for de med innvandrerbakgrunn. For jentene med innvandrerbakgrunn finner vi også at mye støtte fra klassekameratene er relatert til et lavt nivå av alvorlige atferdsproblemer. Dette kan indikere at mye støtte fra klassekamerater hos elever med innvandrerbakgrunn kan redusere reaktiv aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Det kan også bety at aggresjon/alvorlige atferdsproblemer hos elever med innvandrerbakgrunn medfører lav støtte fra klassekameratene. Det diskuteres om etnisk norske jenter med reaktiv aggresjon blir ”populære” og får støtte fra klassekamerater, mens elever med innvandrerbakgrunn blir ”avvist” (mindre støtte). Hva som ligger i denne forskjellen kan vi spekulere i, men en mulighet er at reaktiv aggressive jenter med innvandrerbakgrunn i høyere grad blir avvist av jevnaldergruppene enn etnisk norske jenter.

Videre analyser frembrakte resultater som viste at aggresjon og alvorlige atferdsproblemer er positivt relatert til ulike belastninger, samt negativt relatert til sosial støtte. Alvorlige atferdsproblemer var som forventet moderat positivt korrelert til problemer med sosiale relasjoner og økonomiske belastninger. Problemer med sosiale relasjoner var også positivt assosiert til reaktiv og proaktiv aggresjon, bekymringer og økonomiske belastninger, samt negativt korrelert med skolekarakterer. Resultatene viser som forventet at ulike psykososiale belastninger er relatert til ungdommens problemer med å skape sosiale relasjoner. Reaktiv aggresjon viser en positiv sammenheng med bekymringer i denne undersøkelsen.

Sosial støtte fra lærere og klassekamerater gav negative korrelasjoner knyttet til problemer med sosiale relasjoner. Dette kan tyde på at økt sosial støtte fra henholdsvis både lærere og klassekamerater kan bidra til å bedre en elevs sosiale relasjoner. I mangel av et eksperimentelt design, kan vi imidlertid ikke utelukke at det er elevenes problemer med sosiale relasjoner som fører til at de opplever å motta mindre sosial støtte fra sine klassekamerater og lærere.

Dette kan også bety at de som opplever å få sosial støtte fra lærere og klassekamerater ikke opplever at de har problemer med å skape sosiale relasjoner. Det kan i den sammenheng være en mulighet at de er forårsaket av den samme bakenforliggende faktor (se for eksempel et personlighetstrekk). I følge regresjonsanalysene i denne undersøkelsen skårer etnisk norske gutter med proaktiv aggresjon, høyt på problemer med sosiale relasjoner. Derimot viser elevene en tendens til å skåre lavt på proaktiv aggresjon om de skårer høyt på bekymringer. Dette er noe uventet siden litteraturen sier at aggresjon og alvorlige atferdsproblemer gjerne er knyttet til både belastninger og bekymringer (Oppedal et al., 2008). Etnisk norske gutter med et lavt nivå av økonomiske belastninger scorer høyt på proaktiv aggresjon. For etnisk norske jenter er det de med et høyt nivå av økonomiske belastninger som skårer høyt på proaktiv aggresjon. Interaksjonen økonomiske belastninger \times kjønn er imidlertid ikke signifikant for elever med innvandrerbakgrunn. Både elever som scorer høyt på problemer med sosiale relasjoner og på bekymringer har en tendens til å score høyt på reaktiv aggresjon. Det er spesielt jenter med reaktiv aggresjon som skårer høyt på problemer med sosiale relasjoner.

For elever med innvandrerbakgrunn er det imidlertid ingen av belastningene som er signifikant relatert til reaktiv aggresjon, og modellen gir ikke noe signifikant bidrag til den variansen. Det ser dermed ikke ut til at denne typen belastninger ligger bak reaktiv aggresjon hos elever med innvandrerbakgrunn. Elever som scorer høyt på problemer med sosiale relasjoner og på økonomiske belastninger har en tendens til også å score høyt på alvorlige atferdsproblemer. Bekymringer er imidlertid negativt relatert til atferdsproblemer. Det kan imidlertid se ut til at for de med innvandrerbakgrunn er problemer med sosiale relasjoner den belastningen som er høyest relatert til alvorlige atferdsproblemer, mens for etnisk norsk ungdom er også bekymringer (negativt relatert) og økonomiske belastninger (positivt relatert) sentrale.

Vi kan se at det er etnisk norske gutter med et høyt nivå av økonomiske belastninger, som har en tendens til å score høyt på alvorlige atferdsproblemer. Dette gir en forskjell mellom aggresjon og alvorlige atferdsproblemer knyttet til etnisk norske gutter og økonomiske belastninger. Tidligere så vi at resultater viste en relasjon for disse guttene i forhold til lav økonomisk belastning og proaktiv aggresjon, mens her tyder resultatene på at høy økonomisk belastning gjelder for alvorlige atferdsproblemer. Resultatet er noe uventet, men indikerer at aggresjon og alvorlige atferdsproblemer bør ses på som to ulike fenomener.

For å besvare hovedhypotesene kan vi si at det ser ut til at den *sosiale støttemodellen* egner seg til en viss grad å kunne predikere aggresjon og atferdsproblemer på tvers av kjønn. Imidlertid ser det ut til at sosial støtte for ungdommer med innvandrerbakgrunn ikke er av like stor betydning som for etnisk norske ungdommer, men vi likevel kan si noe om forskjeller mellom ungdommer med ulik etnisk bakgrunn. Et funn er at ungdom med innvandrerbakgrunn skårer høyere på proaktiv aggresjon enn etnisk norske ungdommer, til tross for at tidligere forskning sier at elever med innvandrerbakgrunn skårer lavere på aggresjon. Det er uventet at elever med et høyt nivå av reaktiv aggresjon opplever mye støtte fra klassekamerater, da aggressive elever ofte blir avvist av jevnaldrende. Videre ser vi at elever med innvandrerbakgrunn opplever mindre klassestøtte enn etnisk norske, noe som trolig kan skyldes at elever med innvandrerbakgrunn vektlegger familiestøtte som vi ikke måler i denne undersøkelsen. Et viktig funn er at etnisk norske gutter med et høyt nivå av proaktiv aggresjon opplever lav lærerstøtte, eller at lav støtte fra lærere kan bidra til at gutter blir aggressive. Det kan også bety at mye lærerstøtte kan redusere proaktiv aggresjon hos etnisk norske gutter, som vektlegger viktigheten av støtte på skolen. Funn fra undersøkelsen viser at etnisk norske jenter med et høyt nivå av reaktiv aggresjon opplever lav lærerstøtte. Funnet kan også bety at aggresjonen avtar ved høy støtte fra lærere.

Det ser derimot ut til at *belastningsmodellen* ikke egner seg til å kunne predikere alle former for aggresjon på tvers av kjønn og etnisk bakgrunn. Dette gjelder for dimensjonen reaktiv aggresjon hos elever med innvandrerbakgrunn. Belastninger hos etnisk norske gutter ser imidlertid ut til å kunne predikere proaktiv aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Uavhengig av kjønn og etnisk bakgrunn viste problemer med sosiale relasjoner et høyt samsvar med begge aggresjonsdimensjonene, samt alvorlige atferdsproblemer. Det er interessant at problemer med sosiale relasjoner kan knyttes til etnisk norske gutter med et høyt nivå av proaktiv aggresjon, samt til elever med innvandrerbakgrunn med alvorlige atferdsproblemer. Etnisk norske elever med alvorlige atferdsproblemer kan knyttes til problemer med sosiale relasjoner, bekymringer og økonomiske belastninger. Ungdommer med innvandrerbakgrunn opplever mer bekymringer enn etnisk norske ungdom, samt jenter opplever mer bekymringer enn gutter. Problemer med sosiale relasjoner er negativt relatert til skolekarakterer som kan bety at elever som har sosiale vansker kan slite faglig, eller at elever som sliter faglig har vansker med å få venner. Uansett kan det se ut til at både økt faglig- og sosialkompetanse bør vektlegges i skoler.

9.1 Metodediskusjon

I dette studiet har vi benyttet samme typen måleinstrumenter (selvrapportskjemaer) til å tappe både de avhengige og uavhengige variablene i modellene våre. Dette vil kunne øke sammenhengen mellom variablene. Resultatene er i stor grad i overensstemmelse med resultatene i tilsvarende publiserte studier. Videre er en styrke ved analysene at de knytter aggresjon til bestemte dimensjoner, og ikke til aggresjon generelt. Analysene knyttes også til kjønn og etnisk bakgrunn, som gjør at vi får mer nyansert kunnskap om forskjeller i ulike typer aggresjon. En annen fordel er at vi måler to former for sosial støtte. Dette kan bidra til å gi et bredere syn på støtte til elever i skolen. Foreldre- og vennestøtte er imidlertid valgt bort i studien. Dette er variabler som ut fra resultatene fra tidligere studier ser ut til å kunne predikere utviklingen av alvorlige atferdsproblemer. Roland og Idsøe (2001) validerte sine måleinstrumenter for elever fra 5. til 8. klassetrinn, mens vi benytter måleinstrumentene i forhold til elever i videregående skole. Maleki og Demaray (2002) benyttet måleinstrumentet for sosial støtte (CASSS) for samme alder som i denne undersøkelsen. En vesentlig begrensning med denne undersøkelsen er at elevene kun er testet på et måletidspunkt, noe som reduserer muligheten for å kunne si noe om vedvarende aggresjon/alvorlige atferdsproblemer, belastninger og støtte, og om relasjonen mellom disse vedvarer over tid. Det kan også diskuteres om utvalget er representativt, da det er en overvekt av informanter med innvandrerbakgrunn. Antall informanter var under 500 elever og de kom kun fra en videregående skole. Slike skjevheter kan påvirke resultatene i undersøkelsen, i forhold til forekomst av psykiske lidelser/aggresjon/alvorlige atferdsproblemer.

Begrensningene nevnt over reduserer også mulighetene til å kunne generalisere resultatene. Det er imidlertid behov for flere studier som varer over tid og hvor data innhentes på flere skoler i Norge med ulik etnisk bakgrunn. Slike studier koster mye penger og tar lang tid, men kan trolig gi mer kunnskap om sammenhenger enn i undersøkelsen. Det er også viktig å vite at det er forskjeller mellom grupper og innen grupper, og det kan dermed være vanskelig å si noe om etniske forskjeller i denne studien da vi studerer ungdom med ulike former for innvandrerbakgrunn som en gruppe. Andre undersøkelser har vist store variasjoner mellom ulike nasjonalgrupper og psykisk helse, noe som indikerer at man bør undersøke nasjonale grupper separat og ikke som en helhet (Oppedal et al., 2008). Styrker og begrensninger knyttet til selve spørreundersøkelsen kan for eksempel være at undersøkelsen er aidentifiserbar. Dette betyr at informantene ikke noterer navn på skjemaet, men at de har et

nummer knyttet til seg, slik at Folkehelseinstituttet kan følge opp dem over tid eller om de bytter skole. At undersøkelsen ikke er anonym kan trolig gjøre at noen av informantene føler seg utrygge med å svare ærlig, til tross for at de har blitt grundig informert om formålet med aidentifisering, samt informert om konfidensialitet. Spørsmålene i undersøkelsen kan være ubehagelige, sårbare eller ha sensitive emner. Noen av informantene kan være preget av traumatiske opplevelser eller har foresatte som er preget av store påkjenninger, som former for overgrep, mobbing, krig, død eller sorg. Sensitive utsagn kan medføre at noen informanter hopper over deler av spørsmålene eller svarer slik de tror det er forventet av dem. Det er videre mulig at spørsmålsstillingen kan påvirke informantenes svar. En kan tenke seg at et spørsmål kan påvirke svaret i påfølgende spørsmål. Det kan også ha betydning for hvor i undersøkelsen de ulike temaene befinner seg. Det kan være vanskelig å vite om undersøkelsens måleinstrumenter faktisk måler det de skal måle, og at begrepene passer med måleinstrumentene. Store språkvansker hos noen av informantene kan skape vanskeligheter med å fylle ut spørreskjemaet i undersøkelsen. Forskningsfeil kan forekomme da informantene får benytte seg av hjelp fra forskningsassistentene. Assistentene er imidlertid informert om å hjelpe til den grad at det ikke påvirker informantenes svar på spørsmålene. Likevel kan det tenkes at informantene kan ha problemer med å svare helt ærlig når forskningsassistentene er til stedet. Informantenes svar kan også være påvirket av at undersøkelsen forgår på skolen, noen ganger med en lærer til stede. Undersøkelsen inneholder kun rapporteringer fra elever, og er ikke kontrollert med elevens foresatte og lærere, noe som kan sies å være en metodemessig begrensning. Som en avslutning kan vi si at det trengs ytterligere studier innen feltet, spesielt i forhold til kjønns- og etniske forskjeller.

Til tross for økt kunnskap om aggresjon og alvorlige atferdsproblemer, samt opptrappingsplaner for psykisk helse, er det likevel indikasjoner på økende problemer. Det kan ut ifra det som er nevnt i dette kapitlet se ut til at manglende sosial støtte kan predikere aggresjon og alvorlige atferdsproblemer til en viss grad. Det er tenkelig at lav sosial støtte kan øke sannsynligheten for utvikling av slik atferd, og trolig kan god støtte bidra til å redusere den. Belastninger og lav sosial støtte kan dermed antas å fungere som risikofaktorer for å utløse aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Samtidig kan vi si at god sosial støtte og lav hyppighet av belastninger/risikoforhold kan virke forebyggende eller som en reduserende faktor. Et godt psykososialt miljø preget av mye støtte og lav eksponering av belastninger, kan trolig øke sannsynligheten for at antisosiale hendelser i skolen, ikke forekommer.

Som en konklusjon kan vi si at forebyggende tiltak og tiltak generelt rettet mot reduksjon av aggressiv atferd og alvorlige atferdsproblemer er viktig å iverksette, og kanskje også tidlig i barnas liv. I praksis er det også viktig å samarbeide med barn og unges ulike arenaer som hjem, skole og fritid. Hvis et bredt område av tiltak iverksettes kan det trolig øke sannsynligheten for at tiltakene vil fungere. Samarbeid på flere områder er også viktig da vi har sett at et barn er i samspill med alle sine omgivelser. I følge Ogden (2007) inneholder læreplanverket for grunnskolen mål knyttet til elevenes sosiale fungering. Imidlertid er det mangelfulle planer for hvordan skape et felles mål, forslag til undervisningsopplegg, ressurser og vurderingsmuligheter. Tiltaksprogrammer er allerede iverksatt i den norske skolen, samt knyttet til andre arenaer. Dette er programmer som for eksempel "Positive behavior, interactions and learning environment in school" (PALS), "Parent management training" (PMT), "Aggression replacement training" (ART), "Positive atferds- og støttetiltak" (PAST), Steg for Steg, osv, som jeg ikke skal komme inn på nå, men som foreløpig viser seg å virke i forebygging av aggresjon og alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2007; Ogden, Forgatch, Askeland, Patterson & Bullock, 2005; Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005a, 2005b; Sørli & Ogden, 2007).

UngKul samarbeider med skoler om å utarbeide helseprofiler som skolene kan nyttiggjøre seg i tiltak for å fremme trivsel. Forebyggelse er viktig i skolens planer for en positiv sosial og faglig utvikling. Tiltakene er også viktig for førstelinjetjenester som Pedagogisk- Psykologisk Tjeneste (PPT), som kan bidra med individrettet og systemrettet arbeid. Støtte fra lærere, klassen og foresatte vil være nødvendig i dette arbeidet. I forhold til ungdommer med innvandrerbakgrunn, vil det også være viktig at frivillige innvandrerorganisasjoner lager en strategi for å informere om psykisk helse. Det er også viktig med økt informasjon om spesialisthelsetjenestene. Det bør i tillegg satses på forebyggende arbeid knyttet til etniske forskjeller i helsemyndighetenes arbeid. Vi trenger i følge Oppedal et al. (2008) ikke mer forskning for å avgjøre at tiltak i skolene er viktig for å hjelpe elever med psykiske lidelser. Et flerkulturelt samfunn har utfordringer, og det trengs derfor mer forskning for å få økt kunnskap om ressurser og utfordringer hos elever med ulik etnisk bakgrunn. Denne oppgaven indikerer at forebyggende arbeid og tidlig intervensjon øker sannsynligheten for en redusering av aggresjon og alvorlige atferdsproblemer i et flerkulturelt samfunn.

Register

Liste over figurer

Kapittel 2

Figur 1. Freuds drifft teori, omarbeidet etter Bjørkly (2001).

Figur 2. Frustrasjon-aggresjons hypotesen (Dollard et al., 1939).

Figur 3. Tosystemsteorien til Berkowitz (1993).

Figur 4. Barn lærer til å utføre aggressive handlinger. Etter Bandura (1973) sin modelleringsteori.

Figur 5. Faktorer i et negativt samspill, sosial læringsteori etter Patterson (1986).

Kapittel 4:

Figur 6. Aggresjonsdimensjoner etter Roland og Idøse (2001).

Figur 7. Aggression Scale Revised (Emotional/Instrumental Aggression Revised), etter en modell av Howard og Bjørnebekk (2010).

Kapittel 5:

Figur 8. Enkel skissering av hvordan risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan oppveie hverandre.

Kapittel 7:

Figur 9. Utvalget til Ungdom, Kultur og mestringstudiet (UngKul).

Figur 10. Moderasjonsmodell etter Baron & Kenny (1986) sine moderatorer.

Kapittel 8:

Figur 11. En sosial støttemodell som viser i hvilken grad sosial støtte (fra lærere og klassekamerater) kan predikere for aggresjon (proaktiv & reaktiv) og alvorlige atferdsproblemer. De signifikante relasjonene er knyttet til kjønn og etnisk bakgrunn.

Figur 12. En belastningsmodell som viser i hvilken grad ulike belastninger som økonomiske, problemer med sosiale relasjoner, bekymringer, samt skolekarakterer og foreldres utdannelse predikerer for aggresjon og alvorlige atferdsproblemer. Modellen viser at de signifikante relasjonene kan knyttes til kjønn, men ikke etnisk bakgrunn.

Figur 13. Gjennomsnittsscorer på proaktiv aggresjon for gutter og jenter med høyt og lavt nivå av problemer med sosiale relasjoner.

Figur 14. Proaktiv aggresjon som en funksjon av interaksjonen mellom kjønn og økonomiske belastninger (kun elevene med etnisk norske foreldre).

Figur 15. Proaktiv aggresjon som en funksjon av interaksjonen mellom kjønn og problemer med sosiale relasjoner (kun elever med etnisk norske foreldre).

Figur 16. Alvorlige atferdsproblemer som en funksjon av interaksjonen mellom kjønn og økonomiske belastninger (kun elever med etnisk norsk bakgrunn).

Figur 17. Gjennomsnittsscorer på proaktiv aggresjon for gutter og jenter med høyt og lavt nivå av støtte fra lærere.

Figur 18. Gjennomsnittsscorer på alvorlige atferdsproblemer for gutter og jenter med høyt og lavt nivå av støtte fra klassekamerater (kun elever med innvandrerbakgrunn).

Liste over tabeller

Kapittel 8:

Tabell 1. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene med Oblique- rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn (av hele utvalget). Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix (Items forklaringer finnes i vedlegg).

Tabell 2. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget for jenter.

Tabell 3. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget for gutter.

Tabell 4. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget for etnisk norske.

Tabell 5. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget hos ungdom av innvandrerbakgrunn.

Tabell 6. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en tofaktor modell for sosial støtte av hele utvalget. Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix (Items forklaringer finnes i vedlegget).

Tabell 7. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en tofaktor modell for sosial støtte av hele utvalget for jenter.

- Tabell 8. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget for gutter.
- Tabell 9. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget for etnisk norske.
- Tabell 10. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique- rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget for ungdom av innvandrerbakgrunn.
- Tabell 11. Deskriptiv statistikk, reliabilitet og korrelasjoner mellom variablene i studiet.
Merknad. ** korrelasjonen er signifikant på .01 nivå , * korrelasjonen er signifikant på .05 nivå . Forklaring av forkortelsene: Reaktiv aggresjon (ra), proaktiv aggresjon (pa), sosial støtte fra lærer (sl), sosial støtte fra klassekamerater (sm), kjønn(kj), etnisitet (et) er ungdom med innvandrerbakgrunn og etnisk norske, alvorlige atferdsproblemer (ap), økonomiske belastninger (øb), bekymringer (be), problemer med sosiale relasjoner (pr), mors utdanning (m), og fars utdanning (f).
- Tabell 12. Regresjonsanalyse: Kjønn, belastninger og deres interaksjoner som prediktorer for proaktiv aggresjon.
- Tabell 13. Regresjonsanalyse: Kjønn, belastninger og deres interaksjoner som prediktorer for reaktiv aggresjon.
- Tabell 14. Regresjonsanalyse: Kjønn, belastninger og deres interaksjoner som prediktorer for alvorlige atferdsproblemer.
- Tabell 15. Regresjonsanalyse: Kjønn, sosial støtte og deres interaksjoner som prediktorer for proaktiv aggresjon.
- Tabell 16. Regresjonsanalyse: Kjønn, sosial støtte og deres interaksjoner som prediktorer for reaktiv aggresjon.
- Tabell 17. Regresjonsanalyse: Kjønn, sosial støtte og deres interaksjoner som prediktorer for alvorlige atferdsproblemer.
- Tabell 18. Signifikante forskjeller for kjønn fra variansanalyser for proaktiv aggresjon, økonomiske belastninger, bekymringer, alvorlige atferdsproblemer og sosial støtte fra lærere. Merknad: N = antall, m = gjennomsnitt, Std = standard avvik. Felles for begge kjønn er t = t-test, df = frihetsgrader, p-verdi, Gj.for. = gjennomsnittsforskjellen, CI = konfidensintervall (95%) med; la. = laveste og hø. = høyeste verdier og $(\text{Eta})^2$ = eta kvadrert (der effektstyrken; ,01 = liten, ,06 = moderat og ,14 = stor i følge Cohen (1988)).
- Tabell 19. Signifikante forskjeller for etnisk norske og ungdommer med innvandrerbakgrunn fra variansanalyser for proaktiv aggresjon, økonomiske belastninger, bekymringer og problemer med sosiale relasjoner. Merknad: N = antall, m = gjennomsnitt, Std = standard avvik. t = t-test, df = frihetsgrader, p-verdi, Gj.for. = gjennomsnittsforskjellen, CI = konfidensintervall (95%), la. = laveste og hø. = høyeste verdier og $(\text{Eta})^2$ = eta kvadrert (der effektstyrken; ,01 = liten, ,06 = moderat og ,14 = stor i følge Cohen (1988)).

Litteraturliste

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression. Testing and Intepreting Interactons*. Newbury Park. CA: Sage Publications.
- Angold, A., & Castello, E. J. (2001). The epidemiology of disorders of conduct: Nosological issues and comorbidity. I J. Hill, & B. Maughan (Red.), *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. (s. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bendixen, M., & Olweus, D. (1999). Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: Psychometric properties and substantive findings. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 323-354.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration- Aggression Hypothesis Revisited. I L. Berkowitz, *Roots of aggression*. (s. 1-28). New York: Atherton Press, Inc.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. America: McGraw-Hill.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi. En analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforlaget, 1. utgave.
- Bjørnebekk, G. (1998). *Vold. Forklaring og forebygging*. Hovedoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo, Oslo.

- Bjørnebekk, G. (2007). Dispositions Related to Sensitivity in the Neurological Basis for Activation of Approach-Avoidance Motivation, Antisocial Attributes and Individual Differences in Aggressive Behavior. *Social Behavior and Personality*, 35 (9), 1251-1264.
- Bjørnebekk, G., & Gjesme, T. (2009). Future Time Orientation and Temperament; Eksplorasjon of their relationship to Primary and Secondary Psychopathy. *Psychological Reports*, 105, 275-292.
- Bjørnebekk, R., & Bjørnebekk, G. (2009). Alvorlige atferdsproblemer og antisosialitet. Bilder av ungdom i trøbbel- og som skaper trøbbel. I K. Haanes, & R. Hjermand (Red.). *Barn*. (s. 233-255). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, G. Aa. (2006). Å se barn og unge. *Psykisk Magasin*. Oslo: Oktober, 3, 2.
- Brace, N., Kemp, R., & Sneglar, R. (2000). *SPSS for psychologists. A guide to data analysis using SPSS for Windows. Version 8, 9 and 10*. London: SPSS Screen Images, SPSS Inc.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.
- Bruhn, J. G., & Philips, B. U. (1984). Measuring social support; a synthesis of current approaches. *Journal of Behavioral medicine*, 7, 151-169.
- Capsi, A., Moffitt, T. E., Silvia, P. A., Strouthamer-Loeber, M., Krueger, F. F., & Schmutte, P. S. (1994). Are some people crime-prone? Replications of the personality-crime relationship across countries, gender, races, and methods. *Criminology*, 32, 163- 195.
- Carter, R. T., & Quershi, A. (1995). A typology of philosophical assumptions in multicultural counseling and training. I J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Aleksander (Red.). *Handbook of multicultural counseling*. (s. 239-262). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Carver, C.S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333.

- Catell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245-276.
- Cauce, A. M., Hannan, K., & Sargeant, M. (1992). Life stress, social support, and locus of control during early adolescence: Interactive effects. *American Journal of Community Psychology, 20*(6), 787-798.
- Chaplin, W. F. (1991). The next generation of moderator research in personality psychology. *Journal of Personality, 59*, 143-178.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coie, J. D. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. Children's peer relations: From development to intervention. I J. B. Kupersmidt, & K. A. Dodge (Eds.). *Children's peer relations: From development to intervention. Decade of behavior*. (s. 243-267). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. I N. Eisenberg (Vol.Red.) & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*. (s. 779-862). New York: Wiley.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Matthews, L. S., & Elder Jr., G. H. (1999). Pathways of Economic Influence on Adolescent Adjustment. *American Journal of Community Psychology, 27*(4), 519-541.

- Costello, E. J. (1989). Child psychiatric disorders and their correlates: A primary care pediatric sample. *Journal of Amer academy of child and adolescent*, 28, 851-855.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in Children's Normative Beliefs about Aggression: How Do I Hurt Thee? Let me count the ways. *Society for Research in Child Development*, 67, 1003-1014.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Crittenden, P. M., Claussen, A. H., & Sugarman, D. B. (1994). Physical and psychological maltreatment in middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 6, 145-164.
- DeCoster, J. (2004). *Data analysis in SPSS*. Nedlastet (11.12.07), fra <http://stat-help.com/notes.html>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002a). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002b). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003a). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32, 108-131.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003b). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as bullies, victims, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Dodge, K. A. (1993). Social-Cognitive Mechanisms in the Development of Conduct Disorder and Depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.

- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Group. *Journal of Personality and Social Psychology, American Psychological Association*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. I N. Eisenberg (Red.). *Handbook of child psychology*. (s. 719- 788). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Dodge, K. A., Dishon, T. J., & Lansford, J. E. (2006). The problem of deviant peer influences in intervention programs. I K. A. Dodge, & M. Putallaz (Red.). *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions. Child Development and Public Policy*. New York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc.
- Dodge, K. A., Lochman, J., Harnish, J., Beates, J., & Pettit, G. (1997). Reaktive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37- 51.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Dybing, E., & Stoltenberg, C. (2006). Kunnskapsoppsummering av barns helse og miljø. Rapport 3. *Nasjonalt Folkehelseinstitutt*. Oslo: Nordberg trykk.
- Egidius, H. (2003). *Psykologisk leksikon*. Norway: Aschehoug, AIT Otta AS.
- Emerson, E. (1996). Community support teams for people with learning disabilities and challenging behaviours: results of a national survey. *Journal of mental health*, 5(4), 395-406.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle i Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eysenck, H. J. (1994). Education and debate. Systematic Reviews: Meta-analysis and its problems. *British Medical Journal*, 309, 789-792.

- Farrington, D. P. (1978). The family backgrounds of aggressive youths. I L. Hersov, M. Berger, & D. Shaffer (Red.). *Aggression and antisocial behavior in childhood and adolescence*. (s. 73-93). Oxford: Pergamon.
- Farrington, D. P., Ohlin, L., & Wilson, D. (1986). *Understanding and controlling crime*. New York: Springer-Verlag.
- Fite, P. F., Stauffacher, K., Ostrov, J. M., & Colder, C. R. (2008). Replication and Extension of Little et al.'s (2003) Forms and Functions of Aggression Measure. *International Journal of Behavioral Development*, 32(3), 238-242.
- Fossati, A., Raine, A., Borroni, S., Bizzozero, A., Volpi, E., Santalucia, L., & Maffei, C. (2009). A cross-cultural study of the psychometric properties of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire among Italian nonclinical adolescents. *Psychological Assessment*, 21(1), 131-135.
- Geen, R. G. (2001). *Human aggression*. Open University Press, Buckingham.
- Goy, R. W. (1996). Patterns of juvenile behavior following early hormonal interventions. I D. Magnusson (Red.). *The lifespan development of individuals. Behavioral, neurological, and psychological perspectives*. (s. 296-314). Cambridge; Cambridge University Press.
- Gray, J. A. (1991). The neuropsychology of temperament. I J. Strelau, & A. Angleitner. *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement*. New York: Plenum Press.
- Halvari, H. (1997). Moderator effect of age on the relation between achievement motives and performance. *Journal of Research in Personality*, 31, 303-318.
- Henry, B., Moffitt, T., Robins, L., Earls, F., & Silva, P. (1993). Early family predictors of child and adolescent antisocial behavior: Who are the mothers of delinquents? *Criminal Behavior and Mental Health*, 3, 97- 118.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1993). Commentary: Testing the General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 47-54.

- Hoffmann, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shift, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), 381-392.
- Hokanson, J. E. (1970). Psychophysiological evaluation of the catharsis hypothesis. I E.I. Megargee, & J.E. Hokanson (Red.), *The Dynamics of Aggression: individual, group, and international analysis*. NY: Harper & Row.
- Howard, R. C. (2001). Bringing brain events to mind: Functional systems and brain event-related potentials. *Journal of Psychophysiology*, 15, 69-79.
- Howard, R. C. (2009). The neurobiology of affective dyscontrol: implications for understanding "dangerous and severe personality disorder". I M. McMurrin, & R. C. Howard, (Red.), *Personality, personality disorder and risk og violence*. (s. 157-174). UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Howard, R. C. & Bjørnebekk, G. (2010). *Aggression scale revised. Emosjonal/instrumental aggression revised*. The Norwegian Center for Child Behavioral Development, Oslo. Upublisert manuskript.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. I C. Robert, D. Hay, & E. A. Lemerise. *Social Development*. (s. 191-204). Blackwell publishers Ltd.
- Huesmann, L. R., Rowell, L., Eron., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Development psychology*, 20(6), 1120-1134.
- ICD-10 (2004). *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS., 1. utgave 1999, 7. opplag 2004.
- Jenkins, J. (2008). Psychosocial adversity and resilience. I M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, et al. *Rutters child and adolescent psychiatry. Fift edition*. (s. 377-391). Oxford: Blackwell Publishing Limited.
- Johannesen, K. G. (2006). Filmer psykiske vansker. For mange unge er psykiske problemer et bannlyst samtaletema. Elevene ved Randaberg videregående skole filmer dem. *Psykisk Magasin*. Oslo: oktober, 3, 14-15.

- Kagan, J., & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity*. New York: Wiley.
- Kingston, L., & Prior, M. (1995). The development of patterns of stable, transient, and school-age onset aggressive behavior in young children. *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 34, 348- 452.
- Kjeldsberg, E. (2006). Mye kriminalitet blant tidligere ungdomspsykiatriske pasienter. I A. Finset (Red.), *Ny viten om menneskesinnet*. Norges Forskningsråd. Mental helse. Forskningsprogrammer. (s. 24-26). Oslo: Gamlebyen Grafiske AS.
- Lay, C., & Nguyen, T. (1998). The role of acculturation-related and acculturation non-specific daily hassles: Vietnamese-Canadian students and psychological Distress. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 172-181.
- Lefkowitz, M. M., Eron, L. D., Walder, L. O., & Huesmann, L. R. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. New York: Pergamon.
- Lien, I. (2004). Ugrikelig ung. Kriminalitetsforebygging og gjengbekjempelse i innvandringsmiljøene. *Norsk institutt for by- og regionsforskning*. Rapport 14. Oslo: Nordberg AS.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. K., & Hawley, P.H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the function of aggression. *Merrill- Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Lund, T., & Christophersen, K-A. (1999). *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the schools*, 39, 1-18.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2004). *A working manual on the development of the child and adolescent social support scale (2000)*. DeKalb, IL: Psychology Department.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., & Nolten, P. W. (1999). *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review. American Psychological Association Inc.*, 98(2), 224-253.
- Moffitt, T.E. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorders: Boys developmental trajectories from age 3 to age 15. *Child Development*, 16, 893-910.
- Moffitt, T.E. (1991). Juvenile delinquency: Seed of a career in violent crime, just sowing wild oates- or boath? *The Science and Public Policy Seminars of the Federation of Behavioral, Psychological, and Cognitive Science*. Washington, DC.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence- limited and life-course-persistent antisocial behavior: A development taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Developmental and Psychopathology*, 13, 135-151.
- Moffitt, T. E., & Scott, S. (2008). Conduct disorders of childhood and adolescence. I M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, et al., *Rutters child and adolescent psychiatry. Fift edition*. (s. 543-564). Oxford: Blackwell Publishing Limited.
- Nagel, E. (1961). The Structure of Science. *American Journal of Physics*, 29(10), 716-716.
- Nisbett, R. E., & Cohen, D. (1996). *Culture of honor*. Boulder. CO: Westview Press.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blandt barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NTB. (2009, 20. oktober). Siktet for vold mot lærer. *Brønnøysunds avis*. Hentet 23. oktober 2009, fra <http://www.banett.no/ntb/innenriks/article302257.ece>
- Ogden, T. (2007). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Ogden, T., Forgatch, M. S., Askeland, E., Patterson, G. R., & Bullock, B. M. (2005). Implementation of parent management training at the national level: The case of Norway. *Journal of Social Work Practice, november, 19*(3), 317–329.
- Oatly, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Okey, B. (1992). Agricultural intensification and landscape pattern in the Upper Four Mile Creek Watershed, Preble County. MA. Thesis. Ohio: Miami University.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. I J. K. Cole, & D. D. Jensen (Red.). *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. (s. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere press (Wiley).
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 7*(4), 495-510.
- Oppedal, B. (2003). *Adolescent Mental Health in Multicultural Context*. Doctoral dissertation, National Institute of Public Health Division of Epidemiology Department of Mental Health. Department of Psychology, University of Oslo, Norway.
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. I D. L. Sam, & J. W. Berry (Red.). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, UK.
- Oppedal, B., & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress, and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology, 45*, 129- 142.
- Oppedal, B., Røysamb, E., & Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(6), 646-660.

- Oppedal, B., Azam, G. E., Dalsøren, S. B., Hirsch, S. M., Jensen, L., Kiamanesh, P., Moe, E. A., Romanova, E., & Seglem, K. B. (2008). Psykososial og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier. *Nasjonalt Folkehelseinstitutt, Rapport 14*, Oslo: Nordberg Trykk AS.
- Ortiz, J., & Raine, A. (2004). Heart rate level and antisocial behavior in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 154-162.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 15), tredje utgave*. McGrawHill. Open University Press.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process: A social learning approach*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist Association*, 41(4), 432-444.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., et al. (2006). The Reactive- Proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive behavior. Criminal Justice and Behavior*, 32, 159-171.
- Rak, C. E., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 368-373.
- Riaz, W. K. (2010). Skoleelever dømt for mishandling. *Aftenposten, Aften*. Oslo, 28. april, 151(162), 22.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). *Aggression and Bullying*. Centre for Behavioral Research, Stavanger University College, Stavanger, Norway. *Wiley- Liss, Inc.*, 27, 446-462.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. D. (2000). Temperament and personality; origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.

- Sam, D. L. (2006). Acculturation: conceptual background and core components. I D. L. Sam & W. B. John (Red.). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. (s.11-27). New York: Cambridge University Press.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Plerce, G. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships. USA*, 4, 497-510.
- Scarpa, A. S., & Raine, A. (2000). Violence associated with anger and impulsivity. I J. Borod (Red.), *The neuropsychology of emotion*. (s. 320-339). New York: Oxford Univerity Press.
- Schalling, D., Åsberg, M., Edman, G., & Oreland, L. (1987). Markers for vulnerability to psychopathology: Temperament traits associated with platelet MAO activity. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 76, 172-182.
- Simonoff, E., Pickles, A., Meyer, J., Silberg, J. L., Maes, H. H., Loeber, R., et al. (1997). The Virginia Twin Study of Adolescent Behavioral Development: Influences of age, gender, and impairment on rates of disorder. *Archives of General Psychiatry*, 54, 801-808.
- Snyder, J. J., & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural enviroment. *Behavior Theraphy*, 26, 371-391.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Statistisk Sentralbyrå, SSB. (18. juli 2008). *Mer vold og trusler enn tyveri*. Hentet 14. november 2009, fra Levekårsundersøkelsen 2007. Utsatthet og uro for lovbrudd: <http://www.ssb.no/emner/03/05/vold/>
- Statistisk Sentralbyrå, SSB. (30. april 2009). *En halv million innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 01. november 2009, fra tabell 1: <http://www.ssb.no/innvbef/>

- Stette, Ø. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo, Gruppen AS Aurskog, 2007, oppdatert 2008.
- Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdanings- og Forskningsdepartementet.
- Stortingsmedling nr. 40. (2001-2002). *Om barne- og ungdomsværnet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- St.prp. nr. 63. (1997-98). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006*. Endringer i statsbudsjettet for 1998. Tilråding fra Sosial- og helsedepartementet av 15. mai 1998, godkjent i statsråd samme dag. Hentet 05.01.10, fra Helse- og Omsorgsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stprp/19971998/stprp-nr-63-1997-98-.html?id=201915>
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 99-116.
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005a). Hvorfor aggresjonserstatningstrening (ART)? I L. Moynahan, B. Strømgren, & K. Gundersen (Red.), *Erstatt Aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*. (s. 17-23). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005b). Grunnlaget for å velge ART som metode. I L. Moynahan, B. Strømgren, & K. Gundersen (Red.), *Erstatt Aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*. (s. 75-102). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sørli, M., & Ogden, T. (2007). Immediate Impacts of PALS: A schoolwide multi-level programme targeting behavior problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(5), 471-492.
- Sund, A. M. (2006). Hvor vanlig er depresjon blant unge? I A. Finset (Red.), *Ny viten om menneskesinnet*. Norges Forskningsråd. Mental helse. Forskningsprogrammer. (s. 28-30). Oslo: Gamlebyen Grafiske AS.

- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American journal of community psychology, 13*(2), 187-202.
- Tedecshi, J. B., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. NY: New York University Press.
- Waters, T. (1999). Crime and immigrant youth. *Journal of American Studies, 33*(3), 519-586.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Earls, F., & Robins, L. (1990). How early can we tell: Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology, 28*, 507-533.
- Wingrove, J., & Bond, A. J. (1997). Impulsivity: a state as well as trait variable. Does mood awareness explain low correlations between trait and behavioral measures of impulsivity? *Personality and Individual Differences, 22*, 333-339.
- Youngstorm, E., Weis, M. D., & Albus, K. E. (2003). Exploring violence exposure, stress, protective factors and behavioral problems among inner-city youth. *American Journal of Community Psychology, 32*, 115-129.

Vedlegg

SKALAER I UNDERSØKELSEN

AGGRESJON

Reaktiv aggresjon

1. Jeg blir fort sint
2. Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke vet hva jeg gjør
3. Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg sint
4. Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre noe morsomt, men ombestemmer seg, protesterer seg sterkt
5. Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg sint

Maktrelatert Proaktiv aggresjon

1. Jeg liker å få andre til å dumme seg ut
2. Jeg liker å se at en annen elev er redd meg
3. Jeg liker å ha makt over andre slik at de er redd meg
4. Jeg truer andre, for da er det jeg som bestemmer

Tilhørighetsrelatert Proaktiv aggresjon

1. Jeg går med på ting som er galt, for å være sammen med de andre
2. Jeg føler at vi blir venner når vi fryser ut en annen
3. Jeg føler at vi blir venner når vi erter en annen
4. Jeg føler at vi blir venner når vi gjør noe ulovelig sammen

ALVORLIGE ATFERSVANSKER I SKOLEN

1. Hatt voldsom krangel med en eller flere lærere
2. Blitt sendt ut av klasserommet
3. Bannet til en lærer
4. Blitt innkalt til rektor for noe galt du har gjort

SOSIAL STØTTE

Lærerne mine

1. Behandler meg rettferdig
2. Gjør at det er ok å stille spørsmål
3. Gir meg den informasjonen jeg trenger for å løse problemer
4. Roser meg når jeg har gjort noe bra
5. Forteller meg det på en pen måte når jeg har gjort en feil
6. Godtar meg slik jeg er
7. Bruker tid på meg når jeg trenger det
8. Hjelper meg med personlige problemer hvis jeg trenger det

Fra klassekamerater

1. Jeg trives i klassen min
2. Jeg har mye til felles med andre i klassen
3. Jeg føler meg knyttet til klassen
4. Klassen legger vekt på mine meninger
5. Elevene i klassen er hyggelige mot meg
6. Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeidet når jeg trenger det
7. Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er

PROBLEMER MED SOSIALE RELASJONER

1. Jeg har blitt uvenner med noen jeg pleide å være sammen med
2. Krangler eller konflikter med mor eller far
3. Problemer fordi noen mobber meg på internett eller sms
4. Krangler eller andre problemer i forhold til venner
5. Problemer fordi mine foreldre er strengere enn foreldrene til vennene mine
6. Problemer fordi foreldrene mine ikke vil at jeg skal være som norske ungdommer
7. Krangler eller problemer med noen i klassen
8. Problemer i forhold til en eller flere lærere

BEKYMRINGER

1. Jeg bekymrer meg for karakterene mine
2. Stort press fra omgivelsene for å lykkes og gjøre det bra på skolen
3. Stort arbeidspress på skolen
4. Jeg blir nervøs foran prøver
5. Jeg bekymrer meg for om karakterene mine er bra nok

SKOLEKARAKTERER

1. Norsk skriftlig
2. Matte
3. Engelsk skriftlig

FORELDRES UTDANNELSE

Hvor mange år har din mor gått på skole?

1. Mindre enn 3 år
2. Fullført barneskole (1-7 år)
3. Fullført ungdomsskole/ realskole (8-10 år)
4. Fullført videregående skole/ yrkesutdanning (11-13 år)
5. Høyskole/ universitetsutdanning (mer enn 13 år)
6. Vet ikke

Hvor mange år har din far gått på skole?

1. Mindre enn 3 år
2. Fullført barneskole (1-7 år)
3. Fullført ungdomsskole/ realskole (8-10 år)
4. Fullført videregående skole/ yrkesutdanning (11-13 år)
5. Høyskole/ universitetsutdanning (mer enn 13 år)
6. Vet ikke

ØKONOMISKE BELASTNINGER

1. Hvor store problemer har familien din fordi foreldrene dine ikke har penger til å kjøpe ting som familien trenger?
2. Hvor ofte krangler foreldrene dine om at de ikke har nok penger?
3. Hvor lei seg eller bekymret er foreldrene dine fordi de ikke har nok penger?
4. Hvor ofte krangler du med foreldrene dine om at dere ikke har nok penger?

TABELLER FOR FAKTORANALYSER

Tabell 2. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget for jenter.

Utsagn		PM (SM)		Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
11	Jeg føler at vi blir venner når vi fryser ut andre	.89 (.85)	(.27)	.73
13	Jeg føler at vi blir venner når vi gj	.80 (.75)	-.12(.21)	.57
8	Jeg liker å ha makt over andre slik at	.75 (.78)	(.39)	.62
12	Jeg føler at vi blir venner når vi erter	.72 (.74)	(.33)	.54
9	Jeg truer andre, for da er det jeg som	.71 (.67)	(.23)	.48
10	Jeg går med på ting som er galt	.70 (.75)	.12 (.41)	.57
6	Jeg liker å få andre til å dumme seg ut	.67 (.67)	(.29)	.46
7	Jeg liker å se at en annen elev er redd	.64 (.71)	.18 (.44)	.53
3	Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg	(.28)	.70 (.70)	.49
4	Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre	(.19)	.62 (.60)	.36
2	Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke	(.21)	.56 (.55)	.30
5	Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg	(.30)	.54 (.57)	.33
1	Jeg blir fort sint	.20 (.42)	.54 (.62)	.42

Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix

Tabell 3. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget for gutter.

Utsagn		PM (SM)		Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
9	Jeg føler at vi blir venner når vi fryser ut andre	.89 (.83)	-.14 (.27)	.71
10	Jeg føler at vi blir venner når vi gj	.86 (.84)	(.33)	.62
12	Jeg liker å ha makt over andre slik at	.83 (.82)	(.36)	.67
7	Jeg truer andre, for da er det jeg som	.80 (.84)	(.45)	.71
11	Jeg liker å se at en annen elev er redd	.78 (.79)	.12(.38)	.63
8	Jeg går med på ting som er galt	.71 (.76)	.12 (.44)	.59
6	Jeg føler at vi blir venner når vi erter	.68 (.74)	.13 (.44)	.56
13	Jeg liker å få andre til å dumme seg ut	.39 (.55)	.36 (.54)	.41
2	Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre	-.27 (.13)	.87 (.75)	.62
5	Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg	(.36)	.61 (.64)	.42
4	Jeg blir fort sint	.16 (.43)	.60 (.67)	.47
3	Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke	.24(.51)	.59 (.70)	.53
1	Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg	.28 (.51)	.49 (.62)	.45

Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix

Tabell 4. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget for etnisk norske.

Utsagn		PM (SM)		Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
11	Jeg føler at vi blir venner når vi fryser ut andre	.91 (.89)	(.29)	.79
8	Jeg liker å ha makt over andre slik at	.88 (.84)	(.24)	.72
13	Jeg føler at vi blir venner når vi gj	.88(.84)	(.24)	.72
9	Jeg truer andre, for da er det jeg som	.86 (.86)	(.32)	.74
12	Jeg føler at vi blir venner når vi erter	.79 (.79)	(.30)	.63
7	Jeg liker å se at en annen elev er redd	.70 (.75)	(.34)	.57
10	Jeg går med på ting som er galt	.66 (.70)	.11 (.36)	.51
6	Jeg liker å få andre til å dumme seg ut	.55 (.60)	.13 (.24)	.38
2	Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke	(.21)	.81 (.78)	.61
1	Jeg blir fort sint	(.27)	.58 (.77)	.59
5	Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg	(.25)	.57 (.59)	.35
3	Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg	(.25)	.43 (.46)	.22
4	Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre	(.15)	.39 (.39)	.16

Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix

Tabell 5. Mønster og struktur matrise (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en tofaktor modell for aggresjonsutsagn av hele utvalget hos ungdom av innvandrerbakgrunn.

Utsagn		PM (SM)		Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
11	Jeg føler at vi blir venner når vi fryser ut andre	.92 (.82)	-.18 (.36)	.69
13	Jeg føler at vi blir venner når vi gj	.80 (.76)	(.39)	.58
8	Jeg liker å ha makt over andre slik at	.73 (.77)	(.49)	.60
10	Jeg går med på ting som er galt	.72 (.78)	.11 (.52)	.62
9	Jeg truer andre, for da er det jeg som	.70 (.72)	(.44)	.52
6	Jeg liker å få andre til å dumme seg ut	.67 (.68)	(.41)	.47
7	Jeg liker å se at en annen elev er redd	.65 (.74)	.15 (.53)	.56
12	Jeg føler at vi blir venner når vi erter	.55 (.69)	.26 (.57)	.53
4	Dersom en lærer har lovet at vi skal gjøre	-.14 (.34)	.83 (.75)	.57
3	Dersom en lærer kritiserer meg, blir jeg	(.44)	.70 (.72)	.52
2	Noen ganger blir jeg så sint at jeg ikke	-.11 (.43)	.56 (.62)	.40
5	Dersom jeg ikke får viljen min, blir jeg	.16 (.47)	.52 (.62)	.40
1	Jeg blir fort sint	.28 (.49)	.37 (.53)	.34

Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix

Tabell 7. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget for jenter.

	Utsagn	PM(SM)	PM(SM)	Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
10	Lærerne mine gir meg den informasjonen jeg trenger	.90 (.90)	(.33)	.81
12	Lærerne mine forteller det på en pen måte når	.88 (.88)	(.33)	.77
14	Lærerne mine bruker tid på meg når jeg trenger	.87 (.88)	(.34)	.77
13	Lærerne mine godtar meg slik jeg er	.85 (.86)	(.34)	.74
9	Lærerne mine gjør at det er ok å stille spørsmål	.85 (.84)	(.30)	.71
11	Lærerne mine roser meg når jeg har gjort noe bra	.84 (.85)	(.34)	.72
8	Lærerne mine behandler meg rettferdig	.80 (.80)	(.30)	.63
15	Lærerne mine hjelper meg med personlige problemer	.74 (.75)	(.29)	.56
2	Jeg har mye til felles med andre i klassen	(.28)	.89 (.87)	.76
1	Jeg trives i klassen min	(.30)	.87 (.85)	.73
3	Jeg føler meg knyttet til klasse	(.32)	.85 (.84)	.71
7	Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er	(.35)	.80 (.82)	.67
4	Klassen legger vekt på mine meninger	(.24)	.79 (.77)	.59
6	Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeid	(.36)	.78 (.80)	.65
5	Elevene i klassen er hyggelige mot meg	(.36)	.77 (.79)	.63

Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix

Tabell 8. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget for gutter.

	Utsagn	PM(SM)	PM(SM)	Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
12	Lærerne mine forteller det på en pen måte når	.90 (.88)	(.22)	.77
10	Lærerne mine gir meg den informasjonen jeg trenger	.89 (.90)	(.30)	.80
14	Lærerne mine bruker tid på meg når jeg trenger	.87 (.85)	(.20)	.73
11	Lærerne mine roser meg når jeg har gjort noe bra	.86 (.85)	(.25)	.72
9	Lærerne mine gjør at det er ok å stille spørsmål	.86 (.88)	(.35)	.78
8	Lærerne mine behandler meg rettferdig	.83 (.85)	(.32)	.72
13	Lærerne mine godtar meg slik jeg er	.81 (.82)	(.30)	.68
15	Lærerne mine hjelper meg med personlige problemer	.65 (.64)	(.19)	.41
2	Jeg har mye til felles med andre i klassen	(.25)	.88 (.88)	.77
3	Jeg føler meg knyttet til klassen	(.22)	.85 (.83)	.69
1	Jeg trives i klassen min	(.31)	.84 (.86)	.74
7	Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er	(.26)	.83 (.83)	.69
5	Elevene i klassen er hyggelige mot meg	(.29)	.80 (.81)	.66
4	Klassen legger vekt på mine meninger	(.22)	.79 (.78)	.61
6	Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeid	(.28)	.77 (.78)	.61

Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix

Tabell 9. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget for etnisk norske.

	Utsagn	PM(SM)	PM(SM)	Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
10	Lærerne mine gir meg den informasjonen jeg trenger	.89 (.87)	(.24)	.76
12	Lærerne mine forteller det på en pen måte når	.87 (.87)	(.28)	.75
14	Lærerne mine bruker tid på meg når jeg trenger	.84 (.83)	(.25)	.69
8	Lærerne mine behandler meg rettferdig	.82 (.83)	(.29)	.69
13	Lærerne mine godtar meg slik jeg er	.81 (.81)	(.24)	.65
11	Lærerne mine roser meg når jeg har gjort noe bra	.80 (.82)	(.32)	.67
9	Lærerne mine gjør at det er ok å stille spørsmål	.80 (.81)	(.28)	.65
15	Lærerne mine hjelper meg med personlige problemer	.69 (.69)	(.24)	.48
1	Jeg trives i klassen min	(.23)	.87 (.85)	.73
2	Jeg har mye til felles med andre i klassen	(.21)	.86 (.83)	.70
3	Jeg føler meg knyttet til klasse	(.27)	.83 (.83)	.69
5	Elevene i klassen er hyggelige mot meg	(.30)	.82 (.83)	.69
7	Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er	(.25)	.80 (.80)	.63
4	Klassen legger vekt på mine meninger	(.31)	.72 (.74)	.55
6	Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeid	(.29)	.71 (.73)	.54

Merknad: PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix

Tabell 10. Mønster og struktur matrisen (i parentes) av variablene i Oblique rotasjon av en to-faktor modell for sosial støtte av hele utvalget for ungdom av innvandrerbakgrunn.

	Utsagn	PM(SM)	PM(SM)	Communalities
		Faktor 1	Faktor 2	
12	Lærerne mine forteller det på en pen måte når	.93 (.91)	(.31)	.82
11	Lærerne mine roser meg når jeg har gjort noe bra	.91 (.89)	(.31)	.80
14	Lærerne mine bruker tid på meg når jeg trenger	.91 (.90)	(.34)	.82
10	Lærerne mine gir meg den informasjonen jeg trenger	.91 (.92)	(.39)	.85
9	Lærerne mine gjør at det er ok å stille spørsmål	.88 (.90)	(.40)	.81
13	Lærerne mine godtar meg slik jeg er	.85 (.87)	(.38)	.76
8	Lærerne mine behandler meg rettferdig	.81 (.84)	(.39)	.71
15	Lærerne mine hjelper meg med personlige problemer	.75 (.73)	(.25)	.53
2	Jeg har mye til felles med andre i klassen	(.34)	.92 (.91)	.83
3	Jeg føler meg knyttet til klassen	(.80)	.87 (.86)	.74
1	Jeg trives i klassen min	(.38)	.86 (.87)	.77
7	Elevene i klassen min godtar meg slik jeg er	(.35)	.86 (.86)	.74
4	Klassen legger vekt på mine meninger	(.24)	.85 (.81)	.67
6	Elevene i klassen hjelper meg med skolearbeid	(.87)	.80 (.82)	.68
5	Elevene i klassen er hyggelige mot meg	(.37)	.78 (.81)	.65

Merknad: : PM = Pattern matrix, SM = Structure matrix