

Denne fil er hentet fra Handelshøyskolen BIs åpne institusjonelle arkiv BI Brage
<http://brage.bibsys.no/bi>

Voldelige jenters opplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill

Ann-Cathrin Faldet
Høgskolen i Hedmark

Ratib Lekhal
Handelshøyskolen BI

Spesialpedagogikk, 3(2016)3:51-64

Tidsskriftets forlag, *Utdanningsforbundet*, tillater at pdf versjon av artikkelen legges i åpent publiseringsarkiv ved den institusjon forfatteren tilhører.

www.spesialpedagogikk.no

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
www.spesialpedagogikk.no*

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Voldelige jenters opplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill

Sammendrag

Kunnskapen om jenter med et volds- og aggresjonsproblem er langt mer sparsom enn tilsvarende vansker hos gutter. Denne studien utnytter data fra 9442 elever, hvorav 60 jenter og 254 gutter er definert til å ha voldelig atferd, for å undersøke hva som kjennetegner jenter som viser voldelig atferd. Resultatene viste blant annet at jenter med voldelig atferd trives dårligere, føler seg mer isolert og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Resultatene og praktiske implikasjoner diskuteres i lys av relevant litteratur og tidligere forskning.

Summary

Girls with violent behavior

Knowledge about girls with violence and aggression problems is far sparser than the corresponding difficulties for boys. This study utilizes data from 9442 students, of which 60 girls and 254 boys are defined with violent behavior, in order to examine the characteristics of girls who show violent behavior. The results showed that girls with violent behavior enjoy school less, feel more isolated, and experience the class environment and relations with peers poorer than boys with violent behavior do. The results and practical implications are discussed in the light of relevant literature and previous research.

Nøkkelord

JENTER
VOLDELIG ATFERD
TRIVSEL
RELASJONER
SKOLE

ANN-CATHRIN FALDET, phd., førsteamanuensis, Høgskolen i Hedmark, Institutt for samfunnsvitenskap.

RATIB LEKHAL, phd., førsteamanuensis ved Handelshøgskolen BI, Institutt for kommunikasjon og kultur.

De siste ti årene har kvinner utgjort mellom 11 % og 14 % av siktede med voldskriminalitet som hovedlovbrudd (Statistisk sentralbyrå, 2014). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser en prosentvis økning i straffereaksjonene¹ på vold utøvd av jenter det siste tiåret, sammenlignet med gutter. Fra 2002 til 2013 har antall voldskriminelle saker med straffereaksjoner mot menn økt fra 3885 til 3998 saker – det vil si en økning på totalt 2,9 %. For kvinner var det en økning fra 307 til 556 saker – en økning på 81,1 %. (Statistisk sentralbyrå, 2014). Selv om tallene for voldskriminalitet blant kvinner er små sammenlignet med menn, og derfor bør tolkes med forsiktighet, kan det gi en pekepinn på at kvinner som utøver vold i Norge i dag, utgjør en betydelig gruppe og at forekomsten kan være under endring.

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og skolen anses derfor av mange som en viktig forebyggende arena. En amerikansk longitudinell undersøkelse av voldelig atferd hos unge i alderen 13 til 21 år, fant at om barnet lykkes på skolen, var en særlig faktor som motvirker utvikling av volds- og aggresjonsproblemer. Dette var en signifikant beskyttende faktor som hindret vold i ungdomstiden og opprettholdelse av vold i voksen alder (Kosterman, Graham, Hawkins, Catalano og Herrenkohl, 2001). Dokumentasjon viser at jenter gjør det bedre på skolen enn gutter (Nordahl, 2009). Jenter gjør det bedre faglig, viser bedre arbeidsinnsats, har mer hensiktsmessig sosial kompetanse og bedre relasjoner, trives bedre og viser mindre problematisk atferd. Det er ikke bare at forskjellene er entydige og systematiske, de er også relativt store (Nordahl, 2009). Andre studier antyder at jenter som utøver vold, i større grad opplever skolen som en problematisk arena og i mindre grad lykkes både faglig og sosialt, og ikke bare mislykkes på skolen, de mislykkes også som jente (Natland, 2006; Faldet, 2013). De er ikke en del av jentenes skolekultur og behersker ikke skolen slik man forventer at jenter skal gjøre (Faldet, 2013).

Kunnskapen om jenter med et volds- og aggresjonsproblem i skolen er per i dag et relativt lite utforsket felt, sammenlignet med tilsvarende vansker hos gutter (Skjørten, Bjørge & Olaussen, 1999; Natland, 2006; Faldet, 2013). Således vil det være nyttig å bedre forstå hvem disse jentene er og hva som kjennetegner dem. Et overordnet formål med denne artikkelen er å bidra til kunnskap om jenter som har voldelig atferd. Slik kunnskap vil kunne bidra til at skolen kan støtte marginaliserte jenter i faresonen, og vil være viktig for å kunne drive målrettet forebyggende arbeid.

Teoretisk forståelse og tidligere forskning på feltet

Når jenter utøver vold, skjer dette ofte gjennom lugging, sparring, biting og hyling. Det er aggressivt, men gjør sjelden alvorlig fysisk skade (Pape, 2011). Videre ser man at til tross for at det hender at jenter utøver vold mot gutter, så slåss jenter i hovedsak mot andre jenter. (Flekkøy, 2000; Bjørge & Haaland, 2001; Natland, 2006). Undersøkelser viser også at jenter oftere bruker vold i nære relasjoner eller mot mennesker de kjenner enn gutter, som i større grad bruker vold offentlig og mot ofre de ikke nødvendigvis kjenner (Chamberlain & Moore, 2002; Flekkøy, 2000; Faldet, 2013). Jenters vold er generelt mindre alvorlig enn gutters, i den forstand at de utøver mindre grov vold og dermed gir mindre fysiske skader (Flekkøy, 2000; Bjørge & Haaland, 2001; Stene, 2003). Dette kan medvirke til at volden ofte bagatelliseres og man bærer over med jenter som bruker vold (Natland, 2006; Faldet, 2013). På den annen side kan det i et samfunnsperspektiv virke som om aggresjon hos gutter lettere kan forstås enn hos jenter (Natland, 2006). Natland mener at jenter som utøver vold, blir oppfattet og fremstilt (særlig i media) som dobbelt avvikende: både som kvinne og som voldsutøver. Det vil si at når en ung jente deltar i vold, avviker hun både fra kulturelle normer for jenterollen (slik vi forestiller oss at en ung jente skal være) og fra forestillingen om hvem den voldelige og kriminelle er – nemlig en mann (Natland, 2006). Videre forklares oftere gutters voldsbruk ut fra sosiale og kulturelle forhold, mens jenters voldsbruk oftere forklares ved å henvise til individuelle og patologiske faktorer. Gutter er «innvandrer», «kommer fra voldelige familier eller nabolag», mens jenter er «guttejente», «skadet», «dårlig-fungerende» eller

«psykisk syke» (Bengtsson, Steinsvåg & Terland, 2004).

Uavhengig av kjønn viser en stor del av litteraturen at barn og unge med volds- og aggresjonsproblemer ofte har multiple risikofaktorer, som blant annet svært vanskelige oppvekstbetingelser (se for eksempel Patterson, Reid & Dishion, 1992; Stattin & Kerr, 2000; Tremblay & Nagin, 2005; Killèn, Klette & Arnevik, 2006; Kvello, 2007; Ogden, 2015). Det er grundig dokumentert at det er en sammenheng mellom ulike former for vold og omsorgssvikt i barndommen og senere vansker med egen aggresjon og vold. Man kan likevel ikke si at det å ha vært utsatt for vold alene kan forklare at man senere utvikler et volds- og aggresjonsproblem. Utvikling av volds- og aggresjonsproblemer forklares med multiple årsaksfaktorer (Borge, 2003; Bengtson mfl., 2004; Kvello, 2007). Vi har mindre kunnskap om jenters voldelig atferd enn gutters (Skjørten, mfl., 1999; Natland, 2006; Faldet, 2013), og det finnes enda mindre forskning om jenter som utøvere av vold fra norsk eller skandinavisk kontekst (Natland, 2006; Faldet, 2013). Enkelte undersøkelser viser allikevel at veien inn i en voldelig identitet og mestringsmåte er noe annerledes for jenter enn for gutter (Bengtsson, mfl., 2004; Natland, 2006). Blant annet tyder en norsk studie på at jenter som utøver vold, har vært utsatt for flere risikofaktorer, og at de selv opplever å mislykkes på arenaer hvor de fleste jenter lykkes; på skolen, i familie og i vennsrelasjoner. Arenaer som er avgjørende for livskvalitet og for hvordan man vil håndtere livets utfordringer (Faldet, 2013).

Vennskap og relasjoner

I ungdomsalderen er aktiviteter og samvær med jevnaldrende vesentlig for sosial utvikling og læring. Livet med venner er nødvendig som en del av løsrivelse fra familien og på veien fram mot å bli et selvstendig menneske (Hegge & Øia, 2005). Frønes hevder at det «generelt er rimelig å si at fra og med tidlig ungdomsalder forstås de jevnaldrende som de dominerende signifikante andre, siden vi her står overfor frigjøringen fra familien og voksensamfunnet» (Frønes, 2006:61). En studie av Nielsen og Rudberg (1989) fant at et sentralt skille mellom gutter og jenter når det gjelder vennskap, er at jentene søker intimitet og relasjoner, mens guttene i større grad orienterer seg i retning

av aktiviteter. I Ung i Norge-undersøkelsen (Heggen & Øia, 2005; Bakke, 2013) ble det også påpekt kjønnsforskjeller når det gjelder vennskap. Guttene har generelt svakere vennerelasjoner enn jenter. De gir i mindre grad enn jenter uttrykk for at de har nære venner å vende seg til dersom de har problemer av personlig eller annen art. En kan her anta at jenter som ikke mestrer nære relasjoner, er mer sårbare enn andre jevnaldrende jenter. På samme måte som gutter som mislykkes med aldersadekvate aktiviteter er mer sårbare enn andre gutter på sin egen alder. Dette kommer til uttrykk i studier som har beskrevet at jenter med volds- og aggresjonsproblemer gir uttrykk for at de ofte er opptatt av det en kan kalle «relasjonelt kaos». Jenter kommer med lange beskrivelser av, og historier om, innviklede relasjoner som bakgrunn for voldsbruken (Flekkøy, 2000). Dette beskrives ved at jenter handler ut fra relasjonsrasjonalitet (Flekkøy, 2000). Med dette menes at jentenes handlinger er forståelige ut fra hensynet til deres relasjoner, og at dersom man skal forstå jenters voldsbruk, må man ta utgangspunkt i en slik forståelse.

I de fleste ungdomsmiljøer er ungdom stort sett loydlige og tar avstand fra vold og kriminalitet – uavhengig om den er utøvd av jenter eller gutter (Heggen & Øia, 2005; Bakken, 2013; Øia, 2007, 2012). Flere studier har allikevel antydning at jenter som utøver vold, har et mer anstrengt forhold til andre jevnaldrende enn gutter som utøver vold. For eksempel fant Chamberlain og Moore (2002) at fysisk aggressive jenter oftere blir mislikt av jevnaldrende enn fysisk aggressive gutter (Chamberlain & Moore, 2002). I tillegg har jentene generelt flere og mer alvorlige symptomer på psykiske og sosiale problemer (Chamberlain & Moore, 2002; Bengtson, mfl., 2004; Faldet 2013). Studier gjennomført i Norge indikerer at jenter med atferdsproblemer oftere har en tendens til å være mer rusbelastet enn gutter med tilsvarende vansker (Pape & Falck, 2003; Storvoll, Wichstrøm & Pape, 2003). Bakgrunnen for dette er ikke avklart, men mye tyder på at terskelen for at jenter skal vise utagerende atferdsvansker, er høyere enn for gutter. Dermed kan jentene være sterkere tynget av vansker, som rusproblemer, når de viser omtrent samme omfang og alvorlighetsgrad av atferdsvansker som gutter (Kvelling, 2007).

Opprettholdelse av status blant jevnaldrende er en sentral forklaring for både gutters og jenters utøvelse av vold (Flekkøy, 2000; Nyhus & Thorsen, 2000; Bengtson mfl., 2003; Natland, 2006). Og rykter som verserer blant venner og bekjente, enten de er reelle eller ikke, kan være begrunnelser for voldshandlinger for begge kjønn. Det er likevel kjønnsforskjeller i hvordan guttenes og jentenes rykte oppstår og opprettholdes. Guttenes rykte er basert på fysisk styrke og at de stiller opp for hverandre i en konflikt. Jentenes rykte er derimot i større grad basert på private handlinger, ofte knyttet til seksualitet. Kamp om gutter og seksuelt rykte er derfor et vanlig utgangspunkt for slåsskamper mellom jenter (Flekkøy, 2000; Nyhus & Thorsen, 2000; Natland, 2006; Faldet, 2013). Denne forskjellen i innholdet i gutters og jenters rykte og hva som har betydning for deres status, innebærer at mens guttenes rykte er basert på handlinger i det offentlige rom, er jentenes rykte basert på hva andre sier om dem, og hvordan andre vurderer deres private handlinger (Flekkøy, 2000; Nyhus & Thorsen, 2000; Bengtson mfl., 2003).

Skolens rolle

Resiliensforskningen har vært særlig opptatt av hvilke faktorer som virker beskyttende overfor barn og unge som utsettes for store belastninger. Flere studier har vist at skolen kan være av viktig betydning (blant annet i Kosterman, mfl., 2001; Rutter & Maughan, 2002). En norsk studie gjennomført av Danielsen (2005) viser at skolen gjennom å sørge for omsorg og støtte, realistiske høye forventninger, muligheter for meningsfull deltakelse og øke prososial tilknytning, samt sette klare og konsistente grenser og undervise i livsferdigheter kan være med på å beskytte barn i risikozonen. Eksempler på livsferdigheter er ferdigheter i samarbeid, problemløsning og konflikthåndtering. Ogden (2015) refererer til flere studier som viser at skoler med uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse, uklar og lite responsiv klasseledelse, samt manglende felles holdninger og strategier med hensyn til forebygging og takling av problematferd, er knyttet til flere atferdsproblemer hos elevene. I tillegg bidrar konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, dårlige interpersonlige forhold mellom elever og lærere, ofte til økte atferdsproblemer (Ogden, 2015).

Dette bekreftes av flere andre studier som undersøker betydningen av kvalitet på lærer-elev-relasjonen for elevenes trivsel, læring og fungering i skolen (se for eksempel Allodi, 2010; Drugli, 2011). God kvalitet på lærer-elev-relasjonen synes i seg selv å være et forhold som virker inn på elevenes faglige nivå og deres sosiale og atferdsmessige fungering på kort og på lang sikt i skolen (Rutter & Maughan, 2002; Allodi, 2010; Drugli, 2011). Barn jobber hardere og lærer bedre sammen med lærere de liker, og de utviser i større grad samarbeidsvilje og positiv atferd både i klasserommet og i skolemiljøet når de har et godt forhold til læreren. En god relasjon mellom lærer og elev vil blant annet være preget av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte, mens en negativ relasjon som oftest kjennetegnes ved høyt konfliktnivå, mistillit, avvisning og negativt samspill mellom lærer og elev (Nordahl, 2000; Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen vil ha betydning for alle elever i skolen, men har aller mest å si for dem som av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling. For barn og unge som er eksponert for omsorgssvikt, lærevansker, psykiske vansker med mer, vil en positiv og rimelig stabil relasjon til lærer kunne utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor som kan redusere risikoen for en negativ utvikling (Drugli, 2011). Samtidig viser også studien av Drugli (2011) at barn med eksternaliserte vansker har størst risiko for å ha negative relasjoner til sine lærere. Elever som trives og fungerer godt på skolen, har bedre relasjoner til sine lærere enn andre barn. Andre undersøkelser viser tilsvarende resultater. Mellom 80 og 90 prosent av norske elever opplyser å trives fra meget til svært godt på skolen. For elever med særskilte behov er derimot andelen av elever som trives 70 prosent (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004).

Jenter som utøver vold og sosial kompetanse

Forbindelsen mellom sosial kompetanse og barns tilpasning eller problematferd i skole (og barnehage) har vært tema for mye forskning, men det har vært uklarhet i hvilken retning påvirkningene går; fører mangel på sosial kompetanse til problematferd eller omvendt (Ogden, 2015; Nordahl, mfl., 2005). Uansett er det bred enighet om at sosial kompetanse er viktig for mestring, trivsel og livskva-

litet. Forskning har også pekt på at visse sider ved sosial kompetanse som selvkontroll og viljestyrke er svært viktig for videre framgang i skole og arbeidsliv (Ogden, 2015). Flere undersøkelser har også vist at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter (Durlak mfl., 2011; Ogden, 1995; Zins mfl., 2004, alle ref. i Ogden, 2015). En studie gjennomført av Jenning og DiPetre (2010, ref. i Ogden, 2015) fant at læreres betydning for elevenes sosiale utvikling faktisk var større enn deres betydning for utviklingen av skolefaglige ferdigheter. Mens den tidligere refererte norske studien (Faldet, 2013) av jenter som utøver vold, fant at disse jentene ofte mislykkes i nære vennsrelasjoner og familie.

Denne studien

Et overordnet formål med denne artikkelen er å bidra til mer kunnskap om hvordan jenter som utøver vold, opplever skolen som arena for læring og sosialt samspill.

Mer spesifikt undersøker studien:

- a) Forskjeller og likheter mellom *jenter som utøver vold* og *jenter som ikke utøver vold* med hensyn til hvordan de har det på skole, hvordan de presterer på skolen og når det gjelder deres sosiale ferdigheter.
- b) Forskjeller og likheter mellom *jenter som utøver vold* og *gutter som utøver vold* med hensyn til hvordan de har det på skole, hvordan de presterer på skolen og når det gjelder deres sosiale ferdigheter.

Metode

Utvalg

Datamaterialet denne artikkelen benytter er samlet inn gjennom en elektronisk kartleggingsundersøkelse gjennomført av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU). Forskere ved SePU har utarbeidet spørreskjemaene og har benyttet disse i flere tidligere studier (se for eksempel Nordahl, mfl., 2005). Innhentingen av dataene er en del av The function of special education, Speed-prosjektet. Speed-prosjektet er et forskningsprosjekt som har til hensikt å undersøke hva som foregår i spesial-

undervisningen og hvilken funksjon denne undervisningen har. En ønsker blant annet å se på innhold og organisering, hva som skiller spesialundervisning fra ordinær opplæring og hvilke elever som får spesialundervisning og hvem som ikke får det. Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark og er finansiert av Norges forskningsråd, PRAKUT-programmet og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Informasjonen fra kartleggingsundersøkelse dreier seg om elevenes trivsel, utvikling, læring, enkelte familiekarakteristika, samt faktorer om læringsmiljøet til elevene og ble samlet inn fra elevene selv og fra deres kontaktlærer.

Det ble i 2013 foretatt en omfattende nettbasert kartlegging av elever på 5., 6., 8. og 9. trinn i to utvalgte kommuner, «Speed-kommunene» som utgjorde 4250 elever. I tillegg til utvalget som deltok i Speed-undersøkelsen, ønsket 14 andre kommuner (også enkelte barneskoler) også å gjennomføre kartleggingen, slik at det samlede utvalget består av 16 kommuner. Totalt ble det invitert 18623 elever i spørreundersøkelsen fordelt på 97 skoler. Alle elevene på de ulike skolene ble invitert til å delta pr. informasjonsbrev med tilhørende samtykkeerklæring fra elevenes foresatte. Samtykkeerklæringen omfattet både elevens egen deltakelse og samtykke til at elevens kontaktlærer kunne besvare spørsmål om eleven. Av de inviterte besvarte 14898 elever, noe som gir en svarprosent på 80 %. Når det gjelder kontaktlærersvar, besvarte kontaktlæreren for 13593 elever, noe som gir en svarprosent på 73 %. Materialet omfatter både fådelte, mellomstore og store skoler, samt byskoler, skoler lokalisert i mindre bygder og på mellomstore tettsteder. Elevene fra barnetrinnet besvarte ikke alle de samme spørsmålene som det resterende utvalget og er derfor ekskludert fra alle analysene. Utvalget besto derfor av 9835 elever fra mellom- og ungdomstrinnet. På samme måte ble også elever som ikke hadde besvart alle spørsmålene i spørreskjemaet, ekskludert. Utvalget som ble analysert i denne artikkelen inneholder derfor fullstendig informasjon om totalt 9442 elever.

I denne artikkelen var jenter med en voldelig atferd et hovedfokus. Med utgangspunkt i de 9442 elever, ble totalt 60 jenter og 254 gutter definert med voldelig atferd (se metode del for definisjon av gruppe med voldelig atferd).

Det endelige utvalget besto dermed av tre underutvalg: 254 gutter og 60 jenter med voldelig atferd og 4666 jenter uten voldelig atferd.

Måleinstrumenter

Datamaterialet er samlet inn gjennom to spørreskjemaer, ett for elever og ett for kontaktlærere. Spørsmålene er blant annet knyttet til elevenes væremåte (arbeidsinnsats, sosiale og atferdsmessige ferdigheter) og holdninger (interesse for læring), mens andre spørsmål omhandler relasjonelle forhold i skolekonteksten (sosiale og faglige relasjoner). For full oversikt over spørreskjemaene, se tidligere publiserte rapporter (<http://hihm.no/Utdanningsforskning>). Høy skåre på alle skaler er alltid positiv (eks høy skåre på *sosial isolasjon på skolen* vil si at eleven føler seg mindre sosialt isolert enn de med lav skåre). Det vil si at før alle skalaer er konstruert, er negativt stilte spørsmål blitt snudd i positiv retning. Tabell 1 beskriver hvilke informanter som har besvart de ulike faktorene. I tillegg er det også registrert informasjon om variabler som kjønn, kulturell bakgrunn og vedtak om spesialundervisning.

TABELL 1. Oversikt over faktorer og informanter

Forhold i skolen	Variabler	Informanter
Hvordan eleven har det på skolen	Relasjon til lærerne	Elever
	Elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen	Elever
	Elevens opplevelse av elev relasjoner og det sosiale miljø i klassen	Elever
	Sosial isolasjon på skolen	Elever
	Trivsel	Elever
Prestasjonsfaktorer	Skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk	Kontaktlærere
	Motivasjon og arbeidsinnsats	Kontaktlærere
Sosiale ferdigheter	Tilpassing til skolens normer	Kontaktlærere
	Selvkontroll	Kontaktlærere
	Selvhevdelse	Kontaktlærere
	Undervisning og læringshemmende atferd	Elever

Voldelig atferd

Et hovedfokus i denne artikkelen er jenter med voldelig atferd. I psykologisk litteratur brukes ofte begrepet aggresjon (aggression) i stedet for vold (violence). Samtidig blir vold og aggresjon ofte definert som antisosial atferd og atferdsproblemer. Disse begrepene brukes noe om hverandre, men i vitenskapelig sammenheng vil begrepene innhold romme ulike aspekter (Bjørkly, 2001). I denne artikkelen har vi definert voldelig atferd med bakgrunn i fire spørsmål hentet fra arbeidet til Sørli og Nordahl (1998). Spørsmålene ble vurdert på en fempunkts skala fra «Aldri» til «Meget ofte». Utsagnene dreide seg om elevene: «krangler med andre elever på skolen», «slåss med andre elever på skolen», «hatt med kniv eller slagvåpen på skolen» eller «har truet eller plaget andre elever». I denne artikkelen er derfor Isdahls (2002) definisjon benyttet:

Vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil. (Isdal, 2002:36)

Vold blir her sett som en funksjonell handling som har et mål, og målet er påvirkning av andre personer.

For å skille ut elever med voldelig atferd satte vi kriterier på at elevene som skulle karakteriseres med voldelig atferd minimum skulle ha svart «Meget ofte» «Ofte» eller «Av og til» på to av de fire utsagnene.

Det vil være å forvente at en del av jentene og guttene med voldelig atferd også har vedtak om spesialundervisning. Av guttene med voldelig atferd hadde 14,6 % vedtak om spesialundervisning, mens 9,4 % av guttene uten voldelig atferd hadde vedtak om spesialundervisning. Om lag samme forskjell ble avdekket for jentene. Det var 11,7 % av jentene med voldelig atferd som hadde vedtak om spesialundervisning, mens kun 4,7 % av jentene uten voldelig atferd hadde vedtak om spesialundervisning.

Hvordan eleven har det på skolen

Elevenes relasjon til læreren er målt med 14 utsagn med bakgrunn i «Classroom Environment Scale» (Moos og Trickett, 1974; Eccles mfl., 1991/1989), eksempelvis: «Jeg har god kontakt med læreren», «Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med». Svarkategorier: 4=Helt enig, 3=Litt enig, 2=Litt uenig, 1=Helt uenig. Reliabiliteten på skalaen er høy (Cronbachs α =.88).

Elevenes trivsel på skolen ble målt gjennom 7 spørsmål med bakgrunn i Rutter mfl. (1979), Goodlad (1984), Ogden (1995) som: «Jeg liker vanligvis å gå på skolen», «Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære». Svarkategorier: 1 = JA, 2 = ja, 3 = nei, 4 = NEI. Reliabilitetsverdien kunne vært høyere, men er relativt tilfredsstillende (Cronbachs =.71).

Elevenes opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen er satt sammen av fem spørsmål med bakgrunn i Moos og Tricketts (1974) «Classroom Environment Scale», og omhandler de faglige relasjonene mellom elevene, som: «Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene», «Elevene jobber hardt i timene». Svarkategorier: 4=Helt enig, 3=Litt enig, 2=Litt uenig, 1=Helt uenig. Reliabiliteten på skalaen er tilfredsstillende (Cronbachs =.75).

Elevenes opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen er målt med 10 utsagn utarbeidet med bakgrunn i tidligere internasjonale og nasjonale arbeider (Eccles og Midgley, 1989; Eccles et al 1993; Moos & Trickett, 1974, Ogden, 1995, Sørlie og Nordahl, 1998, Nordahl, 2000, 2005). Utsagnene som ble besvart, dreide seg om: «Jeg har blitt venner med mange i denne klassa», «I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre», «Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne», «Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det», «Elevene i klassa er gode venner» og «Klassekameratene mine liker meg». Utsagnene ble målt med svarkategorier fra: 1= Helt uenig til 4= Helt enig. Reliabiliteten på skalaen er høy (Cronbachs =.81).

Sosial isolasjon på skolen ble målt med 3 spørsmål hentet fra tidligere arbeider av Sørlie og Nordahl (1998). De tre utsagnene ble vurdert på en fempunkts skala fra «Aldri» til «Meget ofte». Utsagnene som ble besvart var: «Jeg er lei meg på skolen», «Jeg føler meg ensom på skolen» og «Jeg er sammen med andre elever i friminuttene». Reliabiliteten på skalaen var (Cronbachs =.61).

Prestasjonsfaktorer

Skolefaglige prestasjoner er målt gjennom kontaktlærernes vurdering av hver enkelt elevs skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk på en skala fra 1-6, der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kom-

petanse. Reliabilitetstesting viser en høy intern konsistens (Cronbachs =.89).

Motivasjon og arbeidsinnsats ble målt ved at elevens kontaktlærer ble bedt om å vurdere tre utsagn: «Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:», «Elevens arbeidsinnsats på skolen er:», «Elevens interesse for å lære i timene er:». Svaralternativer: 5=Svært høy, 4=Høy, 3=Middels, 2=Lav, 1=Svært lav. Reliabilitetsverdien er meget høy (Cronbachs =.95).

Sosiale ferdigheter

Tilpassing til skolens normer, selvkontroll og selvhevdelse er alle hentet fra lærerversjonen av Gresham og Elliot (1990) «The social skills rating system» (SSRS). Også her var svarkategorier: 1= Aldri/sjelden, 2= Av og til, 3= Ofte, 4= Svært ofte. Elevenes tilpasning til skolens normer ble målt med 9 utsagn som: «Gjør skolearbeidet riktig», «Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder» (Cronbachs=.95).

Elevenes selvkontroll ble også målt med 9 utsagn som «Kan ta imot rimelig kritikk fra andre», «Kan skifte aktivitet uten å protestere» (Cronbachs =.95). Elevenes selvhevdelse ble målt med 8 utsagn som: «Tar initiativ til samtaler med medelever», «Inviterer andre til å delta i aktiviteter» (Cronbachs =.91).

Undervisning og læringshemmende atferd består av 10 utsagn, og er en bearbejdet utgave av elevversjonen av Gresham og Elliots (1990) «The social skills rating system», i tillegg til noen spørsmål fra Ogden (1995), som: «Jeg forstyrrer andre elever når de jobber», «Jeg er trøtt og uopplagt i timene. Svarkategorier: 1=Svært ofte, 2=Ofte, 3=Av og til, 4=sjelden, 5=Svært sjelden. Reliabilitetstesten er høy (Cronbachs =.85).

Analysér

I denne studien gjennomførte vi eksplorerende analyser ved å undersøke hva som kjennetegner jenter med voldelig atferd sammenlignet med jenter uten voldelig atferd, og om gutter og jenter som har voldelig atferd skiller seg fra hverandre når det gjelder faktorer som vennskap, relasjoner foreldres involvering i skolen osv. Det er viktig å nevne at artikkelen ikke har intensjoner om å studere årsaks-sammenhenger, men snarere beskrive forskjeller mellom

grupper. Informasjonen inkluderte svar fra både elever og lærere. Vi delte derfor opp utvalget i tre grupper: *jenter med voldelig atferd*, *gutter med voldelig atferd* og *jenter uten voldelig atferd*. Deretter undersøkte vi om de ulike gruppene var forskjellige på en rekke områder som blant annet nevnt ovenfor. De eventuelle forskjellene mellom gruppene er uttrykt gjennom forskjell i standardavvik (st.av) som Cohens *d* (Cohen mfl., 2011). Formelen kan uttrykkes slik:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Det kan være vanskelig å tolke hvor stor eller liten en endring eller utvikling er. Dette vil alltid være preget av en viss skjønnsmessig vurdering avhengig av det enkelte fokusområde. En liten endring eller utvikling innenfor et fokusområde kan være av stor betydning i hverdagen, mens for andre fokusområder vil en liten forskjell være av mindre betydning. Cohen's *d* angir forskjeller på følgende måte (Cohen mfl., 2011):

- 0–0,20 standardavvik = liten forskjell
- 0,21–0,50 standardavvik = beskjeden forskjell
- 0,51–1,00 standardavvik = moderat forskjell
- over 1,00 standardavvik = stor forskjell

Resultater av undersøkelsen

Forskjeller og likheter mellom jenter med og uten voldelig atferd

Tabell 2 presenterer resultatene fra variansanalysen med variablenes gjennomsnitt og standardavvik for jenter med og uten voldelig atferd, der effektstørrelsene uttrykkes i Cohens *d* (Cohen, mfl., 2011).

TABELL 2. Forskjeller og likheter mellom jenter generelt og jenter som har voldelig atferd

Faktorer	Jenter uten voldelig atferd (referanse)	Jenter med voldelig atferd	Cohens <i>d</i>
	Gj.sn / St.av	Gj.sn / St.av	
Hvordan eleven har det på skolen			
Relasjon til læreren	46,10 / 7,38	42,47 / 8,63	- 0,45
Elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen	16,15 / 2,58	14,98 / 3,29	- 0,40
Elevens opplevelse av elev relasjoner og det sosiale miljø i klassen	32,02 / 4,87	28,18 / 6,37	- 0,68
Trivsel	24,03 / 2,81	20,83 / 4,79	- 0,84
Sosial isolasjon på skolen	13,25 / 1,98	11,35 / 2,94	-0,77
Prestasjonsfaktorer			
Motivasjon og arbeidsinnsats	12,11 / 2,42	9,67 / 3,07	- 0,89
Skolefaglige prestasjoner	12,36 / 3,10	10,75 / 3,07t	- 0,52
Sosiale ferdigheter			
Undervisning og læringshemmende atferd	54,38 / 6,60	44,73 / 9,62	-1,19
Tilpassing til skolens normer	30,67 / 5,22	24,45 / 6,13	- 1,09
Selvkontroll	30,34 / 5,69	24,53 / 6,95	-0,92
Selvhevdelse	23,78 / 5,31	21,64 / 5,46	-0,39

*Høy skåre er alltid positiv (eks høy skåre på *sosial isolasjon på skolen* vil si at eleven føler seg mindre sosialt isolert enn de med lav skåre).

Ikke uventet finner vi relativt store forskjeller mellom jenter med og uten voldelig atferd. Jenter med voldelig atferd skårer lavere på alle faktorene som er undersøkt her. For faktorene *relasjon til læreren, elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen, elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen, skolefaglige prestasjoner, selvkontroll, motivasjon og arbeidsinnsats, sosial isolasjon på skolen, trivsel og selvhevdelse* finner vi forskjeller mellom jenter med og uten voldelig atferd som ligger mellom 40 til 90 prosent av et standardavvik, noe som betegnes som moderate forskjeller (Cohen, mfl., 2011). Størst forskjeller finner vi for faktorene *undervisning og læringshemmende atferd og tilpassing til skolens normer*. For disse faktorene finner vi forskjeller på over 1 standardavvik mellom jenter med og uten voldelig atferd, noe som betegnes som store forskjeller (Cohen, mfl., 2011).

Forskjeller og likheter mellom på gutter og jenter som har voldelig atferd

Tabell 3 presenterer resultatene fra variansanalysen med variabelenes gjennomsnitt og standardavvik for gutter og jenter som har voldelig atferd, der effektstørrelsene uttrykkes i Cohens d (Cohen, mfl., 2011).

Overordnet ser vi at det er små til moderate forskjeller mellom gutter og jenter som har voldelig atferd på nesten alle faktorene vi har undersøkt. På faktorene *relasjon til læreren, elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen, skolefaglige prestasjoner, selvhevdelse og undervisning og læringshemmende atferd* finner vi forskjeller på mellom henholdsvis 1 og 4 prosent av et standardavvik, som vil karakteriseres som nesten ubetydelige forskjeller. Når det gjelder faktorene *motivasjon og arbeidsinnsats og tilpassing til skolens normer* finner vi forskjeller som vil karakteriseres som små for begge faktorene. Jenter skårer ca. 10 prosent av et standardavvik lavere på faktoren *tilpassing til skolens normer*, mens de på faktoren *motivasjon og arbeidsinnsats* skårer ca. 10 prosent av et standardavvik høyere enn gutter med voldelig atferd.

Størst forskjeller finner vi for faktorene *elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen, trivsel, sosial isolasjon på skolen og selvkontroll*. Her finner vi for-

TABELL 3. Forskjeller og likheter på gutter og jenter som har voldelig atferd

Faktorer	Gutter med voldelig atferd (referanse)	Jenter med voldelig atferd	Cohens d
	Gj.sn / St.av	Gj.sn / St.av	
Hvordan eleven har det på skolen			
Relasjon til læreren	42,23 / 42,47	42,47 / 8,63	0,01
Elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen	15,04 / 14,98	14,98 / 3,29	-0,01
Elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen	29,61 / 5,04	28,18 / 6,37	-0,25
Trivsel	21,59 / 3,46	20,83 / 4,80	-0,18
Sosial isolasjon på skolen	12,57 / 2,14	11,35 / 2,95	-0,48
Prestasjonsfaktorer			
Motivasjon og arbeidsinnsats	9,35 / 2,75	9,67 / 3,068	0,11
Skolefaglige prestasjoner	10,66 / 3,50	10,75 / 3,069	0,02
Sosiale ferdigheter			
Tilpassing til skolens normer	45,62 / 7,844	44,73 / 9,62	-0,10
Selvkontroll	23,22 / 5,62	24,46 / 6,13	0,21
Selvhevdelse	24,41 / 6,47	24,53 / 6,95	0,02
Undervisning og læringshemmende atferd	21,44 / 5,05	21,64 / 5,46	0,04

*Høy skåre er alltid positiv (eks høy skåre på *sosial isolasjon på skolen* vil si at eleven føler seg mindre sosialt isolert enn de med lav skåre)

skjeller som ligger på mellom ca. 20–50 prosent av et standardavvik (beskjeden/moderat) forskjeller mellom gutter og jenter som har voldelig atferd. For faktorene *elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen, trivsel, sosial isolasjon på skolen* skårer jentene lavere enn guttene. Det vil si at de trives dårligere, føler seg mer isolert og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Når det gjelder faktoren *selvkontroll*, oppgir kontaktlæreren at jenter med voldelig atferd har noe mer selvkontroll enn det gutter med voldelig atferd har (21 % av et St.av).

Drøfting av resultatene

Et overordnet formål med denne artikkelen var å bidra til mer kunnskap om hva det er som kjennetegner jenter som har voldelig atferd. Overordnet fant vi at det var relativt store forskjeller mellom jenter som har voldelig atferd og jenter som ikke har voldelig atferd med hensyn til hvordan de har det på skole, hvordan de presterer på skolen og når det gjelder deres sosiale ferdigheter. Videre, og ikke overraskende, viste resultatene at det var langt færre og mindre forskjeller mellom gutter med voldelig atferd og jenter med voldelig atferd enn når vi sammenligner jenter med og uten voldelig atferd. Noen mener likevel at det er noen kjønnsforskjeller som kan forklare utviklingen av problematferden. Jenter synes å være mer sårbare for dårlige familieforhold og utvikler ofte problemer i skolen på grunn av miljøpåvirkninger kombinert med tidligere oppdragsproblemer. Gutter mislykkes i større grad i skolen på grunn av manglende (skole)modenhet og tidlige tendenser til utagerende atferd (Dodge, Greenberg, Malone mfl., 2008, i Ogden, 2015) Undersøkelser tyder også på at både for gutter og jenter med alvorlig atferdsproblemer er tilleggsproblemer eller komorbiditet regelen heller enn unntaket (Ogden og Amlund-Hagen, 2009). De vanligste tilleggsproblemene for både gutter og jenter er angst, depresjon og psykosomatiske problemer, samt i noen grad rusmisbruk og ADHD (Moffit, Caspi, Rutter og Silva, 2001). Jenter synes imidlertid å ha flere emosjonelle tilleggsproblemer enn gutter (Ogden, 2015)

Resultatene i denne undersøkelsen viste noen interessante kjønnsforskjeller. Jenter med voldelig atferd trives

dårligere, føler seg mer isolert og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever som dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Dette er funn som står godt i sammenheng og bekrefter tidligere funn fra både norske og internasjonale kvalitative studier (Lancelotta & Vaughn, 1989; Chamberlain & Moore, 2002; Bengtson mfl., 2004; Natland, 2006; Faldet, 2013). Disse studiene viste at det er typisk for jenter med voldelig atferd å oppleve å ikke bli likt, ikke ha venner, samt slite med relasjoner. Gutter opplever i større grad fortsatt som kule, tøffe og med en viss grad av anerkjennelse fra jevnaldrende til tross for at de utøver vold. (Lancelotta & Vaughn, 1989; Chamberlain & Moore, 2002; Natland, 2006).

Forskjeller mellom gutter og jenter med voldelig atferd

Resultater fra denne studien bekrefter som sagt forskning som viser at jenter som utøver vold har et mer anstrengt forhold til andre jevnaldrende enn gutter som utøver vold. For eksempel fant Chamberlain og Moore (2002) at fysisk aggressive jenter oftere blir mer mislikt av jevnaldrende enn fysisk aggressive gutter (Chamberlain & Moore, 2002). Det kan virke som at sanksjonene mot jenter med aggressive uttrykk er sterkere enn mot gutter. Dette kan ha sammenheng med forventninger og kjønnsroller. Kjønnsforskjellene finner vi allerede i tidlig barndom, der gutter lekeslås og dytter hverandre, mens jenters lek er mindre fysisk og i stor grad skjer innenfor en dyade. Til forskjell fra guttene blir ikke små jenter i like stor grad møtt med aksept og underliggende kulturell godkjennelse når de blir sinte, aggressive og til dels voldelige. Jenter blir i større grad forventet å være snille (Bengtson mfl., 2004; Natland, 2006). Dette kan handle om jenters og gutters møte med kjønns spesifikke holdninger og forventninger. En kan si at jenter utfører de samme voldelige handlinger som gutter med problemer på samme alder, men forskjellen er at jentene blir sterkere stemplet og avvist av andre barn og unge, og spesielt av jenter (Bengtson mfl., 2004). Deres måte å opptre på bryter med de forventninger som rettes mot jenter, og de blir ofte mer stigmatisert.

Videre kan en kan også anta at fysisk utagerende jenter kan oppleves som mer skremmende, og at deres truende væremåte og utøvelse av vold, fører til at jevnaldrende

trekker seg vekk fra dem. I tillegg har undersøkelser vist at jenter oftere bruker vold i nære relasjoner eller mot mennesker de kjenner, mens gutter i større grad bruker vold offentlig og mot ofre de ikke nødvendigvis kjenner (Chamberlain & Moore, 2002; Flekkøy, 2000; Faldet, 2013). Jenter med voldelig atferd har også tidligere gitt uttrykk for at de ikke forstår konsekvensene av sine handlinger. De feilvurderer i en del tilfeller om handlingen deres vil påføre andre smerte. I tillegg har disse jentene en tro på at deres utagerende væremåte vil styrke deres selvfølelse og rykte, og de tror de er mer sosialt populære enn de er (Kvello, 2007; Bjørnebekk, 2008; Faldet, 2013).

Jenter med og uten voldelig atferd

Resultater fra studien, der vi sammenligner jenter med og uten voldelig atferd (tabell 2), viser at jenter med voldelig atferd trives dårligere enn jenter uten voldelig atferd. De har også dårligere relasjon til læreren, dårligere karakterer, lavere motivasjon og tilpasser seg skolens normer og forventninger dårligere enn jenter uten voldelig atferd.

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen vil være av betydning for alle elever i skolen, men har aller mest å si for dem som av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling (Drugli, 2011). Samtidig viser også en studie av Drugli (2011) at barn med eksternaliserte vansker er i størst risiko for å ha negative relasjoner til lærerne sine. Elever som trives og fungerer godt på skolen, har bedre relasjoner til sine lærere enn andre barn. I tillegg finner man også en klar sammenheng mellom på den ene siden elevenes relasjon til lærere og på den andre siden elevenes forhold til skolen og skolerresultater (Nordahl, 2000; Nordahl mfl., 2005; Gustafsson mfl., 2010; Drugli, 2011; Allodi 2010).

Hamre og Pianta (2001) fant noen kjønnsforskjeller som kan være av interesse her. Lærere for elever i tidlig skolealder oppga at deres forhold til jentene var mer preget av nærhet og at deres forhold til guttene var mer preget av konflikter fordi guttene hadde større disiplinære problemer, og at dette påvirket skolerresultatene positivt for jentene og negativt for guttene. I undersøkelsen til Hamre og Pianta viste det seg at det for jentene var viktig med et nært forhold til sine lærere også på ungdomsskolen og videregående, og mangel på nærhet representerte dermed en risikofaktor.

Denne studien bekrefter at jenter med voldelig atferd har en mer negativ relasjon til sine lærere, enn jenter uten voldelig atferd. Dette er forhold det er svært viktig å være oppmerksom på fordi negative lærer-elev-relasjoner vil kunne bidra til å opprettholde elevens atferdsvansker, mens positive relasjoner kan føre til en reduksjon av atferdsvanskene (Nordahl, 2000; Allodi, 2010; Gustafsson, 2010; Drugli, 2011).

Danielsen (2010) gir innsikt i hvordan elevens opplevelser på skolen henger sammen med deres tilfredshet med livet og god mental helse. Resultatene indikerer at pedagogisk omsorg og støtte fra lærerne og elevenes opplevelse av egen kompetanse henger sammen med skoletrivsel og tilfredshet med livet. Kombinasjonen av lærerstøtte og medbestemmelse ser ut til å ha større betydning for akademisk initiativ enn bare lærerstøtte. Skolemiljøets evne til å tilfredsstille elevenes psykologiske behov for tilhørighet, kompetanse og medbestemmelse ser ut til å være av stor betydning for elevenes positive utvikling (Danielsen, 2010). En annen norsk studie av jenter som utøver vold, bekrefter at jenter som utøver vold opplever å mislykkes på arenaer hvor de fleste jenter lykkes – på skolen, i familie og i vennskapsrelasjoner, arenaer som er avgjørende for livskvalitet og for hvordan man vil håndtere livets utfordringer (Faldet, 2013).

Metodiske betraktninger

Denne studien har en rekke fordeler, som stort representativt utvalg, inkluderer et stort utvalg av faktorer om hvordan elevene har det på skolen og deres sosiale og faglige prestasjoner. I tillegg er en styrke ved denne studien at den baserer seg både på elevvurderinger og på kontaktlærervurderinger, slik at man får informasjon om den enkelte elev både fra eleven selv og fra deres kontaktlærer.

Like fullt er det viktige begrensninger ved denne studien. For det første er all informasjon i denne studien basert på rapportering på spørreskjemaer. Det finnes mange studier som argumenterer for rapportering på spørreskjemaer som et godt og valid mål på for eksempel barns utvikling (for eksempel Feldman mfl., 2005; Heilmann, Weismer, Evans, & Hollar, 2005). Studien ville allikevel vært tjent med å ha klinisk vurdering av elevenes atferd (voldelig atferd). I en

klinisk vurdering ville man kunne oppnådd en enda mer presis vurdering av hva den voldelige atferden innebar og hvor ofte den forekommer. Allikevel, det faktum at det er elevene selv som oppgir hvor ofte de utøver slik atferd, er en styrke i denne studien.

Videre kan familier med minoritetspråklig bakgrunn, lav sosioøkonomisk status eller som på andre måter har det vanskelig, være underrepresentert i studien. Utvalget består av om lag 80 % av de inviterte, og vi vet ikke hvem de resterende 20 % som ikke ønsket å delta er. Det kan tenkes at disse er familier og elever med store og sammenfattede problemer. Underrepresentasjon av enkelte grupper kan true generaliserbarheten. Når det gjelder konklusjonene fra denne studien, er det spesielt viktig å være oppmerksom på at vi kan ha sammenlignet grupper som ikke nødvendigvis inneholder de elevene med størst problemer. Vi vet ikke i hvilken grad dette er tilfellet, men det er plausibelt å anta at denne eventuelle skjevheten i utvalget vårt ville påvirke gutter med voldelig atferd i like stor grad som gruppen med jenter med voldelig atferd. I tillegg kan det tenkes at forskjellene ville vært enda større for elever med ytterligere risikofaktorer eller problemer. Det vil si at de kunne tenkes at forskjellene vi finner her, ville vært enda tydeligere med et utvalg som enda bedre representerte elever fra for eksempel ressursvake hjem.

Til slutt er det viktig å påpeke at selv om vi i denne studien finner forskjeller mellom grupper, er det ikke grunnlag for å trekke kausale konklusjoner om hva som er årsaken til gruppeforskjellene vi finner når det gjelder hvordan elevene har det på skolen og deres sosiale og faglige prestasjoner. Ettersom denne studien er en observasjonsstudie og ikke eksperiment, vil det alltid være fare for at ikke-observerte faktorer kan være med og påvirke sammenhengene mellom faktorene som er inkludert i studien. Justering av bakgrunnsvariabler vil kunne ta bort betydningen av faktorene som er målt i studien, men det er viktig å påpeke at det er fortsatt en risiko for at faktorer som ikke har blitt observert, kan ha påvirkning på resultatet (Duncan og Gibson-Davis 2006). Resultatene fra slike studier må derfor ses på som assosiasjoner snarere enn kausale sammenhenger. Vi ønsker derfor å understreke at vår studie kun er en beskrivelse av forskjeller som vi obser-

verer mellom to grupper. Det vil si at når vi i våre resultater sier at jenter med voldelig atferd *trives dårligere*, kan vi ikke si at den voldelige atferden er årsaken til forskjellene. Det vi kan si, er at denne gruppen uavhengig av årsak oppgir at de trives dårligere enn den andre gruppen.

Avsluttende refleksjoner

Til tross for begrensninger som er diskutert ovenfor, gir denne studien et viktig nytt bidrag til diskusjonen om hvordan møte jenter med voldelig atferd på skolen. Det samlede og viktigste resultatet av denne studien viser at jenter med voldelig atferd trives dårligere, føler seg mer isolert, og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever på skolen dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Vi vet at marginalisering og sosial eksklusjon ofte er forankret i problemer i skolen (Befring, 2007; Ogden, 2015). Dette innebærer også at ulike atferdsproblemer som i seg selv kanskje ikke er så betydningsfulle, lett blir forsterket når skolen ikke makter å møte problemene (Befring, 2007; Ogden, 2015; Frønes, 2010).

Det er langt flere gutter enn jenter som henvises til PP-tjenesten, barnevernstjenesten og psykisk helsevern for atferdsvansker. Dette kan forklare at de fleste forebyggende tiltak og behandlingsmetoder for alvorlig atferdsvansker bygger på kunnskap om hvordan problematferd utvikler seg hos gutter. Dersom det ikke settes inn tiltak, er prognosen for jenter med alvorlig atferdsproblemer like alvorlig som for gutter, blant annet når det gjelder risiko for å falle ut av skolen, begå kriminalitet og utvikle rusproblemer (Ogden, 2015:200).

Erfaringer som barn får i skolen, vil ha betydning for deres identitet og selvoppfatning. Bandura (1997) påpeker at troen på seg selv er grunnleggende for en positiv utvikling. At vi selv kan gjøre noe, og at det er vi som er hovedaktøren i eget liv, gir kraft og pågangsmot. Denne studien tyder på at jenter med voldelig atferd sammenlignet med jenter uten voldelig atferd har dårligere faglig utbytte på skolen, og at de i liten grad har opplevd seg som aktører i sin egen læringsprosess. Det å mestre skolehverdagen er en sentral beskyttelse mot videre mistilpasning og marginalisering (Heggen & Øia, 2005; Bakken, 2013; Allodi, 2010; Gustafsson, mfl., 2010; Nordahl, mfl. 2005). Hvis sko-

lelivet er preget av mangel på mestring, kan dette også føre til en opplevelse av mangel på mening med skolegangen og det man holder på med. Å oppleve mening kan knyttes både til selve oppgaven og arbeidet man gjør, og til relasjonen til læreren (Allodi, 2010; Gustafsson mfl., 2010; Tangen, 2012).

Nordahl mfl. (2005, med ref. til Anthony, 1987; Werner, 1991) framhever at «favorittlærere» kan representere en beskyttende faktor både fordi disse lærerne er gode rollemodeller, og fordi de lytter til barn og unge, utfordrer dem og bidrar til tilknytning til skolen. I motsatt tilfelle vil lærere som ikke ser eleven med hans/hennes styrker og utfordringer, kunne forsterke en allerede vanskelig situasjon (Drugli, 2011). Derimot vil innsats fra en lærer alene ikke være nok for å rå over den kompleksiteten eller de ressursene som kan være nødvendig å sette inn overfor denne elevgruppen. Ofte vil det kreve en felles innsats fra hele skolemiljøet, og i tillegg vil det ofte kreve tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Danielsen (2010) gir i sin studie innsikt i hvordan skolemiljøets evne til å tilfredsstille elevenes psykologiske behov for tilhørighet, kompetanse og medbestemmelse, er av stor betydning for elevenes positive utvikling.

Det er viktig for disse jentene å bli sett, hørt og tatt på alvor i skolen. Gjennom relasjonsarbeid og veiledning kan skolen hjelpe disse jentene til bedre forstå konsekvensene av deres handlinger og ikke minst få hjelp til å mestre mange av utfordringene som kan ha ligget i deres liv og som også kan være noen av de utløsende årsakene til atferden de viser.



NOTE

- 1 Med straffereaksjon menes forelegg (inkludert forenklede forelegg), betinget påtaleunntattelse og endelig dom på samfunnsstraff, ubetinget eller betinget fengsel og/eller bot, samt dom på straffeutsettelse, forvaring, tvunget psykisk helsevern eller tvungen omsorg. Siden den enkelte reaksjon regnes som enhet, vil en person som er gitt reaksjon flere ganger i løpet av året, inngå i statistikken like mange ganger som personen har fått en reaksjon.

REFERANSER

- ALLODI, M.W.** (2010). *Pojkars og flickors psykiska hälsa i skolan: en kunnskapsöversikt*. Rapport IX från Delegationen för jämställdhet i skolan. Statens offentliga utredningar, SOU 2010:79. Stockholm.
- BAKKEN, A.** (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010–2012*. NOVA Rapport 10/13
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BEFRING, E.** (2007). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- BENGTTSSON, M., STEINSVÅG, R.O. & TERLAND, H.** (2004). *Ungdom bak volden: Forståelse og behandling av ungdom med volds- og aggresjonsproblem*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BJØRGO, T. & HAALAND, T.** (2001). *Vold, konflikt og gjenger*. NIBR-notat 2001:131.
- BJØRKLY, S.** (2001): *Aggresjonens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BJØRNEBEKK, G.** (2008): *Motivasjonsrelaterte faktorer og tid: Deres effekt på kognitive og affektive manifestasjoner*. Avhandling for graden dr.polit. ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Univeritetet i Oslo.
- BORGE, A.I.H.** (2003). *Resiliens*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- CHAMBERLAIN, P. & MOORE, K.J.** (2002). *Chaos and Trauma in the Lives of Adolescent Females with Antisocial Behavior and Delinquency*. I: R. Greenwald, (red.), *Trauma and Juvenile Delinquency: Theory, Research and Interventions*. New York: The Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K.** (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- DANIELSEN, A. G.** (2005). Elever som opplever motgang. Skolens mulighet til å fremme positiv utvikling. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 72–77.
- DANIELSEN, A.G.** (2010): *Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction*. Avhandling for phd-graden ved Universitetet i Bergen.
- DRUGLI, M.B.** (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 26–33.
- ECCLES, J.S., MIDGLEY, C., WIGFIELD, A., BUCHANAN, C.M., REUMAN, D., FLANAGAN, C. & DOUGLAS, MC.I.** (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48, s. 90–101.
- ECCLES, J.S., BUCHANAN, C.M., FLANAGAN, C., FULIGNI, A., MIDGLEY, C. & YEE, D.** (1991). Control versus Autonomy during Early adolescence. I: *Journal of Social Issues*, 47(4), s.53–68.
- ECCLES, J.S. & MIDGLEY, C.** (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. I: R.E. Ames, & C. Ames (red.). *Research on motivation in education*, 3, s. 139–186. San Diego: Academic Press.
- FLEKKØY, I.M.G.** (2000). *Unge jenter, sosial tilhørighet og konfliktløsning*. Hovedfagsoppgave i kriminologi, Universitetet i Oslo.
- FRØNES, I.** (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- FRØNES, I.** (2010). *Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser*. I: E. Befring, I. Frønes, & M.-A. Sørli. *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- GOODLAD, J.** (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw Hill.
- GRESHAM, F.M. & ELLIOTT, S.N.** (1990). *Social Skills Rating System*. Manual. Circle Pines: American Guidance Service.
- GRØGAARD, J.B., HATLEVIK, I. & MARKUSSEN, E.** (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk Spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU rapport nr. 9.
- GUSTAFSSON, J.-E., ALLODI M. WESTLING, ÅKERMAN, B., ERIKSSON, C., ERIKSSON, L., FISCHBEIN, S., GRANLUND, M., GUSTAFSSON, P. LJUNGDAHL, S., OGDEN, T., PERSSON, R.S.** (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences.
- HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C.** (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eighth grade*. *Child Development*, 72(2), s. 625–638.
- HEGGEN, K. & ØIA, T.** (2005). *Ungdom i endring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ISDAL, P.** (2002). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- KILLÉN, K., KLETTE, T. & ARNEVIK, E.** (2006). Tidlig samspill mor-barn i norske familier. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43, s. 694–701.
- KOSTERMAN, R., J.W. GRAHAM, J.D. HAWKINS, R.F. CATALANO & HERRENKOHL T.I.** (2001). Childhood Risk Factors for Persistence of Violence in the Transition to Adulthood: A Social Development Perspective. *Violence and Victims* 16(4), s. 355–369.
- KVELLO, Ø.** (2007). *Utredning av atferdsvansker. Omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MOFFITT, T.E., CASPI, A., RUTTER, M. & SILVA, P.A.** (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOOS, R.H., & TRICKETT, E.J.** (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- NATLAND, S.** (2006). *Volden, horen og vennskapet. En kulturanalytisk studie av unge jenter som utøvere av vold*. Doktorgradsavhandling. Seksjon for kulturvitenskap. Institutt for kulturstudier og kunsthistorie, Universitetet i Bergen.
- NIELSEN, H.B. & RUDBERG, M.** (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssolisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener*. Oslo: NOVA rapport 11/2000.
- NORDAHL, T.** (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA rapport 19/2005.
- NYHUS, C.F. & THORSEN, A.T.B.** (2000). *Jenter og gjengliv*. Hovedoppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- OGDEN, T.** (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T.** (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport 3. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- OGDEN, T. & AMLUND-HAGEN, K.** (2009). What works for whom? Gender differences in intake characteristics and treatment benefit of Multisystemic Therapy. *Journal of Adolescence*, 32(6), s.1425–1435.
- PAPE, H.** (2011). Unge kvinners vold mot partnere. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 131(20), s. 1994–1997.
- PAPE, H. & FALCK, S.** (2003). Ungdomskriminalitet. Et fenomen i endring? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, nr. 2, s. 99–111.
- PATTERSON, G.R., REID, J.B. & DISHION, T.J.** (1992). *Antisocial boys. A social interactional approach*. Eugene, OR: Castalia.
- RUTTER, M. & MAUGHAN, B.** (2002). School effectiveness findings. *Journal of School Psychology*, 40, s. 451–475.
- RUTTER, M., MAUGHAN B., MORTIMORE P. & OUSTON J.** (1979/1987). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Somerset: Open Books.
- SKJØRTEN, K., BJØRGO, T. & OLAUSSEN, L.P.** (1999). *Forskning om vold*. Oslo: Norges forskningsråd.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ STATISTIKKBANKEN.** (2014). *Etterforskede lovbrudd*. Lokalisert på <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=&ProductId=&MainTable=E-forsk46&nvl=&PLanguage=0&nyTmpVar=true&CMSSubjectArea=sosiale-forhold-og-kriminalitet&KortNavnWeb=lovbrudde&StatVariant=&checked=true>
- STATTIN, H. & KERR, M.** (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, s. 1072–1085.
- STENE, R.J.** (2003). *Barn og unge inn i rettssystemet. Kriminalitet blant barn og unge*. Del 1. Statistisk sentralbyrå 2003/13.
- STORVOLL, E.E., WICHSTRØM, L. & PAPE, H.** (2003). Gender differences in the association between conduct problems and other problems among adolescents. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3, s. 194–209.
- SØRLIE, M.-A & NORDAHL, T.** (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet. Skole og samspillsvansker. Nova-rapport 12a/98.
- TANGEN, R.** (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring, & R. Tangen, (red.). *Spesialpedagogikk*, s. 151–169. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ØIA, T.** (2012). *Ung i Oslo. Nøkkeltall*. Notat 7/12. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- ØIA, T.** (2007). *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. NOVA-rapport 6/07. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.