

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Camilla Elisabeth Tobiassen

## Masteroppgave

# Lærereens møte med utfordrende elevatferd - sett i et mentaliseringsperspektiv

The teacher's encounter with challenging student behaviour –  
seen in the perspective of mentalization theory

Master i tilpasset opplæring

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Innleveringen av denne masteroppgaven markerer slutten på mitt utdanningsløp for å utdanne meg til grunnskolelærer, nå med mastergrad i tilpasset opplæring. Det har vært en lang og krevende reise, men jeg er så takknemlig og ydmyk over å ha fått mulighet til å gjennomføre den. Den kunnskapen og innsikten jeg har tilegnet meg gjennom utdanningsløpet, er et viktig bidrag til min videre utviklingsprosess som menneske. Å få nye perspektiver, og å utvikle sin forståelse av verden, anser jeg som en svært verdifull del av livet.

Først og fremst vil jeg takke mine tre informanter. Tusen takk for at dere tok dere tid i en travel lærerhverdag til å snakke med meg. Takk for at dere delte så åpent og ærlig om deres erfaringer, kunnskaper, følelser og tanker om utfordrende situasjoner i skolehverdagen. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk!

Jeg må rette en stor takk til min veileder gjennom denne skriveprosessen, Kari Nes. Din tålmodighet, ro og dine konstruktive tilbakemeldinger gjorde at jeg etter hver samtale med deg, fikk tilbake troen på at jeg skulle klare det. Takk!

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste. Takk til min familie og svigerfamilie, som har vist interesse, og støttet meg hele veien. Og tusen takk til dere her hjemme som jeg er så heldig å ha i livet mitt hver dag. Takk til min samboer som står ved min side. Takk til barna mine, som har heiet på meg og vært stolt av meg hele veien. Dere gjør alt verdt det!

Ved avslutningen av denne oppgaven, starter et nytt kapittel i livet. Og jeg gleder meg!

Gjøvik, januar 2022.

*Camilla Elisabeth Tobiassen*

# Norsk sammendrag

Denne masteroppgavens tematikk er læreres møte med elevatferd som oppleves utfordrende i skolen. Mitt fokus har vært å få frem pedagogenes stemme om hvordan disse møtene påvirker dem mentalt, hvordan deres egne holdninger og forhistorie preger møtene, og hvordan omgivelsene og de rammene lærerne jobber under, har innvirkning på deres praksis på dette området.

Studien har en fenomenologisk tilnærming og problemstillingen som ønskes belyst er: *Hvordan opplever lærere møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen?*

På bakgrunn av denne problemstillingen valgte jeg å intervju tre lærere på barnetrinnet om deres tanker, refleksjoner og opplevelser i disse møtene. Temaet for oppgaven ble belyst ut fra blant annet tilknytningsteori og teorien om mentalisering. I tillegg er ulike perspektiver på utfordrende atferd og kollegasamarbeid en del av teorigrunnlaget. Mentaliseringsteorien forklarer prosessene som foregår i vårt indre i relasjoner med andre mennesker. Begrepets betydning i en skolesammenheng innebærer både evnen til å sette seg inn i elevens sinnstilstand, vurdere sin egen indre mentale tilstand, og samtidig å se seg selv utenfra, gjennom barnets blikk.

Datamaterialet ble analysert ved hjelp av tematisk analyse, der essensen av lærernes opplevelse trådte frem. Hensikten med studien er ikke å generalisere funnene til å gjelde i alle, lignende kontekster. Målet er at denne forskningsteksten kan bidra inn i en refleksjonsprosess for å utvikle læreres egen praksis, og øke bevisstheten omkring temaene som kommer frem.

Funnene tyder på at lærerne er opptatt av å sette seg inn i elevens opplevelse av verden, og å se eleven innenfra. De anser relasjonene med elevene som en av de de sterkeste motivasjonsfaktorene for jobben, og har et stort fokus på relasjonsbygging. Gode relasjoner med elever som kan ha en atferd som oppfattes som utagerende, forebygger uro og konflikter. Den gode relasjonen fungerer også som en beskyttelsesfaktor for lærerne når det gjelder å stå i særlig utfordrende situasjoner med dem. Samtidig uttrykker lærerne at møtet med elever som har en atferd som kan betegnes som innagerende, også er utfordrende. Dette begrunner de blant annet med at disse elevene gir lite av seg selv, og lærerne dermed har lite å spille på i relasjonsbyggingen. Disse elevene står dermed i fare for å gå glipp av fordelene en god elev-lærer-relasjon gir. Lærerne etterlyser mer tid til relasjonsbyggingen i det daglige.

De ser at egen sinnsstemning og atferd påvirker elevene, og har ulike strategier for å regulere egne følelsetilstander. Betydningen av å ha støttende kollegaer man kan reflektere sammen med, blir trukket frem, men for en av lærerne var denne støtten nesten fraværende. Lærerne står i mange pressede situasjoner i hverdagen der de stadig befinner seg i dilemmaer som går på hvor de skal rette oppmerksomheten sin. De står i et krysspress med å balansere elevenes ulike behov, og ser dette i sammenheng med for få voksne i klasserommet. De gir uttrykk for at disse situasjonene bidrar til å øke stressnivået i hverdagen, og går utover deres trivsel.

## Engelsk sammendrag (abstract)

The topic of this master's thesis is the teacher's encounter with student behaviour that is perceived as challenging in school. My focus has been to highlight the voice of the educator in relation to how these meetings affect them mentally, and how their own attitudes and their past affect the encounters. In addition, how the conditions and the framework that the teachers work under, have an impact on their practice in this context.

This study has a phenomenological approach and has been based on the following issue: *How do teachers experience the encounter with pupils that shows challenging behaviour in school?*

Based on this issue, I chose to interview three teachers in primary school about their thoughts, reflections, and experiences in these encounters. Attachment theory and the theory of mentalization was used as a theoretical framework for the study. Different perspectives on challenging behaviour and colleague collaboration were also parts of the theoretical basis. Mentalization theory explains the inner, mental processes that takes place when we interact with other people. The significance of this concept in a school context includes the ability to familiarize yourself with the pupil's state of mind, to assess your own inner state, and at the same time observe yourself from the outside, through the child's gaze.

The collected data material was analysed with the use of thematic analysis, where the essences of the teachers' experience emerged. The purpose of this study is not to generalize the findings to apply in every similar context. The aim is that this thesis can contribute to a reflection process to develop teachers own practices and raise awareness about the themes that is highlighted.

The findings suggest that the teachers are concerned with the possibility to familiarize themselves with the pupil's perception of the world, to see the child from within. They consider the relationship with the pupils as one of the strongest motivation factors for the job, and they emphasize the importance of establishing good relationships with their students. A positive relationship with pupils that has a behaviour that is more outgoing, prevents disruptions and conflicts. And this positive relationship also becomes a protection factor for the teachers when it comes to dealing with particularly difficult situations with them. At the same time, they express that encounter with pupils with a more introverted behaviour also is challenging to deal with. One of the reasons for this is that these pupils do not express their

feelings and thoughts as much. This leads to the teacher having a difficult time getting to know them and build a relationship. These pupils are therefore more at risk to miss out on the benefits that a positive student-teacher-relationships has. The teachers call for more time to work on developing the relationships with the pupils, on a day-to-day basis.

The teachers acknowledge that their own state of mind and behaviour affects the pupils, and they have different strategies to regulate their own emotional states. The importance of having supporting colleagues they can talk to was highlighted, but for one of the teachers this support was almost absent. The teachers find themselves in many urgent situations that creates dilemmas about where they must direct their attention. They struggle with balancing the needs of every pupil and sees this in the context of lack of adults in the classroom. They express that these situations contribute to raise their level of stress and that it affects their well-being daily.

---

# Innhold

## Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>6</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>12</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	12
1.2 STUDIENS FORMÅL .....	14
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	16
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	16
<b>2. TEORI</b> .....	<b>18</b>
2.1 TRANSAKSJONSMODELLEN .....	18
2.2 KOLLEGAFELLESSKAP .....	19
2.3 UTFORDRENDE ATFERD .....	20
2.3.1 <i>Definisjoner</i> .....	20
2.3.2 <i>Et relasjonelt og et individuelt syn på atferdsutfordringer</i> .....	22
2.4 RELASJONER .....	23
2.4.1 <i>Tilknytningsteori</i> .....	23
2.4.2 <i>Relasjoner og tilknytning i skolen</i> .....	25
2.5 MENTALISERING .....	27
2.5.1 <i>Mentalisering i skolen</i> .....	29
<b>3. METODE</b> .....	<b>31</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	31
3.1.1 <i>Fenomenologi</i> .....	31



---

3.1.2	<i>Hermeneutikk</i> .....	32
3.2	KVALITATIV METODE.....	33
3.2.1	<i>Forskerens rolle</i> .....	33
3.3	KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUER.....	34
3.3.1	<i>Informanter</i> .....	35
3.3.2	<i>Gjennomføring</i> .....	36
3.4	ETISKE BETRAKTNINGER.....	37
3.4.1	<i>Informert samtykke</i> .....	38
3.4.2	<i>Konfidensialitet</i> .....	38
3.4.3	<i>Konsekvenser for deltakerne</i> .....	39
3.5	ANALYSE.....	40
3.5.1	<i>Transkribering</i> .....	41
3.5.2	<i>Tematisk analyse</i> .....	41
3.6	FORSKNINGSKVALITET.....	44
3.6.1	<i>Pålitelighet</i> .....	44
3.6.2	<i>Indre gyldighet</i> .....	45
3.6.3	<i>Overførbarhet</i> .....	45
3.6.4	<i>Betrakninger rundt metodevalg</i> .....	46
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>47</b>
4.1	ATFERD SOM UTFORDRER.....	47
4.1.1	<i>Innagerende atferd kan være vanskeligere å håndtere enn utagerende</i> .....	47
4.1.2	<i>Sammensatte grunner til utfordrende atferd</i> .....	48
4.2	SE ELEVEN INNENFRA.....	49
4.2.1	<i>Se bak elevens atferd</i> .....	49

---

4.2.2	«Det er oppdraget vårt å skaffe oss en god relasjon til alle unger» .....	50
4.2.3	Balansere alle elevenes behov.....	51
4.3	REFLEKTERE OVER EGEN ROLLE.....	52
4.3.1	Kjenne seg selv .....	52
4.3.2	Se seg selv utenfra .....	53
4.4	YTRE RAMMER.....	55
4.4.1	Betydningen av et støttende lærerteam.....	55
4.4.2	Ledelsens rolle i utfordrende situasjoner .....	56
4.4.3	Kompetanseutvikling .....	57
4.4.4	Politiske føringer og samfunnets innvirkning.....	57
4.5	OPPSUMMERING.....	59
<b>5.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>61</b>
5.1	ELEVEN I SENTRUM.....	61
5.1.1	Sammensatte grunner til utfordrende atferd .....	61
5.1.2	Tilknytningsbehov.....	62
5.1.3	Relasjonenes betydning .....	64
5.2	EGEN ROLLE SOM LÆRER.....	65
5.2.1	Se seg selv utenfra .....	66
5.2.2	Rollemodell og sosial kompetanse.....	67
5.2.3	Eksplisitt og implisitt mentalisering .....	68
5.2.4	Motivasjon for jobben.....	69
5.3	YTRE RAMMER.....	70
5.3.1	Skolens muligheter og begrensninger.....	70
5.3.2	Politisk styring og samfunnets innvirkning .....	72

---

<b>6. AVSLUTNING OG OPPSUMMERING .....</b>	<b>74</b>
6.1 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER .....	77
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>79</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>85</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>87</b>
<b>VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD .....</b>	<b>91</b>

# 1. Innledning

Læreryrket og skolehverdagen består av møter mellom mennesker, og relasjonen mellom lærer og elev er kjernen i pedagogisk praksis. I jobben som lærer befinner man seg stadig i situasjoner som utfordrer en på det personlige planet og som krever en evne til selvrefleksjon og endringsvilje. Fordi elev-lærer relasjonen er av så stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling, spiller det en stor rolle hvordan lærere håndterer disse møtene. Jeg synes det er veldig interessant å få kunnskap om hva som påvirker måten vi reagerer på i utfordrende situasjoner. Det er interessant å utforske hvordan vi kan få øye på vårt reaksjonsmønster, og hvordan vi kan endre det. I denne studien ønsker jeg å få innblikk i læreres egen opplevelse av møtet med de elevene som utfordrer med sin atferd. Hva synes lærerne er vanskelig? Hvilke grep tar de for å se verden fra elevens synsvinkel? Hvordan anser de sin egen forhistorie, holdninger og sine omgivelser som betydningsfulle i disse utfordrende situasjonene?

I dette innledende kapitlet skal jeg si litt om bakgrunnen for valg av tema og temaets aktualitet. Jeg skal komme inn på formålet med oppgaven, samt presentere problemstillingen og forskningsspørsmål. Til slutt følger en oversikt over hvordan oppgaven er strukturert.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utfordrende atferd er en av de største utfordringene lærere opplever i skolen (Ogden, 2015, Duesund & Ødegård, 2018, Nordahl et al, 2009). Både norsk og internasjonal forskning viser at uro og ulike varianter av utfordrende elevatferd er utbredt og problematisk å håndtere for lærere. Lærere uttrykker at de har for lite kompetanse til å håndtere denne problematikken (Meld. st. nr.18 (2010-2011)). I tillegg til å være en belastning for lærere vil utfordrende atferd kunne hindre læring og positiv utvikling hos elevene (Ogden, 2015, s. 15). Men det vil være forskjeller i hva som oppfattes som utfordrende atferd i skolen. Det avhenger blant annet av lærerens kunnskap, og hvilke krav og forventninger som stilles til eleven (Øen, 2021).

Skaalvik og Skaalvik har forsket mye på læreres trivsel i skolen, deres motivasjon og mestringsforventning (self-efficacy). De påpeker at en av de stressfaktorene som har størst negativ betydning for lærernes mestringsforventning, og dermed deres trivsel, er disiplinproblemer og ulike relasjonelle utfordringer med elever. Andre stressfaktorer er tidspress, lite anerkjennelse og mangel på innflytelse og beslutninger på skolenivå (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017). Disse stressfaktorene bidrar til mistriivsel i jobben, utbrenthet og

---

lærere som forlater yrket. De finner også at andre faktorer må være på plass for at lærere skal trives i jobben: et støttende sosialt miljø med felles verdier og mål, samt lav grad av stress i det daglige. Det er et lederansvar å fremme en kollektiv verdikultur i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2016). De ansattes bevissthet om diskursene som kjennetegner kulturen på skolen blir også viktig, siden disse gir retningslinjer for den pedagogiske praksisen (Øen & Krumsvik, 2021).

Omfattende forskning viser at relasjonen mellom elev og lærer har stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling (Hattie, 2013; Nordenbo, 2013). En metastudie utført av Lei, Cui & Chiu (2016) viser en nær sammenheng mellom negative relasjoner mellom lærere og elever, og atferdsvansker hos elever, og motsatt; en positiv elev-lærer-relasjon har en positiv innvirkning på elevens atferd (Lei et al, 2016). Det er også sammenheng mellom en positiv relasjon mellom elev og lærer og mindre læringshemmende atferd, samt elevens selvbilde, sosial tilhørighet og relasjoner mellom elever (Cornelius-White, 2007).

Opplæringsloven understreker at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9-A2). Prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering er førende i norsk skole, og varme relasjoner, profesjonell dømmekraft og innsikt i elevenes behov bør være en grunnmur i lærerens oppdrag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Lærerens evne til å inngå i varme relasjoner med elevene, skape inkluderende læringsmiljøer der alle føler tilhørighet, og tilpasse undervisningen til et bredt spekter av ulike individer, stiller store krav til lærerens personlighet, relasjonskompetanse og kapasitet i det daglige.

Hvordan lærere har det med seg selv, både i forhold til tro på egen mestring og deres psykiske helse og grad av stress i livet, påvirker elev-lærer-relasjonen og evnen til å håndtere utfordrende situasjoner. Lærere som opplever lav grad av mestring av elevrelasjonen har flere negative følelser som avmakt, irritasjon og engstelse (Stephanou & Oikonomou, 2018). Dette påvirker igjen eleven og en negativ relasjonsspiral kan utvikles. Hamre et al (2008) viser i sin studie blant annet at lærere med depresjon og lav grad av følelse av mestring i jobben, viser mindre følelsesmessig støtte i klasserommet og rapporterer om flere konflikter med elever (Hamre et al, 2008). Det kan se ut som det er klar sammenheng mellom læreres rapportering av stress, og antall elever de har en negativ relasjon til, ifølge en studie utført av Yoon (2002). I tillegg er det sammenheng mellom stress og lærerens tendens til å vise negative følelser som sinne i klasserommet (Yoon, 2002).

Menneskets identitet og selvfølelse dannes og utvikles i møte med andre. Et mye anvendt begrep på tvers av flere fagområder på psykologiske prosesser som skjer i menneskets indre i møte med andre er *mentalisering*. Begrepet mentalisering viser til fenomener som angår alle. Det er et samlebegrep på det å implisitt og eksplisitt å fortolke egne og andres handlinger, altså *atferd*, som meningsfylte ytringer av indre liv. Det vil si egne og andres behov, ønsker og følelser (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). «Mentalisering innebærer å forstå at elevens opplevelse av en situasjon kan være helt annerledes enn lærerens, i tillegg til å være oppmerksom på hvordan ens egen atferd som voksen påvirker eleven» (Brandtzæg et al, 2016, s. 13). Forenklet kan man si at det handler om å se seg selv fra utsiden, og andre fra innsiden (Skårderud, 2016). Kvaliteten på mentaliseringsevnen legger grunnlag for grad av selvvinnsikt og dårlig mentaliseringsevne vil gjøre evnen til god selvvinnsikt og forståelses av andre dårligere (Kvillo, 2019, s. 304). Lærerens evne til å mentalisere er viktig for elevens trygghet og mulighet til å lære. God mentalisering hos de voksne i skolen vil kunne bidra positivt i elevens psykiske og sosiale utvikling, og på den måten være et forebyggende bidrag til befolkningens psykiske helse (Brandtzæg et al, 201, s. 13).

Elever som utfordrer med sin atferd, er altså en stor grunn til at lærere føler på stress og utilstrekkelighet i jobben. Samtidig er lærerens egne psykiske tilstander i stor grad med på å bestemme hvordan de håndterer utfordringer knyttet til blant annet relasjoner med enkeltelever. I hvilken grad læreren har tro på egen mestring og evner påvirker dermed relasjonskvaliteten, elevens faglige og sosiale læring og i siste instans elevens psykiske helse og livskvalitet. I tillegg reduserer manglende mestringsforventning, stress og relasjonsutfordringer læreres trivsel i jobben og det øker sannsynligheten for at de forlater yrket. Forskningen viser at forhold ved skolen i stor grad påvirker lærerens relasjon med elevene, deres følelse av stress og deres mestringsforventning. En leder som fremmer en samarbeidskultur blant lærerne og gir de mulighet for innflytelse over egen hverdag bidrar til bedre trivsel i jobben.

## 1.2 Studiens formål

Drugli (2012) påpeker at det er forskjeller i hvor bevisste lærere er sin egen rolle i samspillet med elevene. Men det er uansett læreren som profesjonell og som den voksne i relasjonen som må ta ansvar for at relasjonen til hver enkelt elev blir så god som mulig. Det innebærer å være bevisst hvilke følelser og reaksjoner som vekkes i møte med enkeltelever, i tillegg til å ta

---

ansvar for endring hvis man merker at man strever i disse relasjonene (Drugli, 2012, s. 37). Atferd som bryter med våre forventninger og skolens normer vekker som regel oppmerksomheten vår, men de følelsene som ligger bak atferden havner ofte i blindsonen, påstår Fallmyr (2020, s. 45). Dag Nordanger mener at i møtet med barn som utagerer bør vi velge å ha som utgangspunkt at det er utrygghet som plager det, og at hvilken innstilling vi har i møte med barnet har mer å si enn hva vi gjør og sier (Lomsdalen, 2020). Men nettopp atferd som kan være et symptom på utrygghet, som fiendtlighet, avvisning, ulydighet, klenging og hjelpeløshet kan føre til at læreren *ikke* møter barnet på den måten han eller hun trenger, paradoksalt nok (Bergin & Bergin, 2009).

Eleven vil ha bedre forutsetning for læring når læreren er oppriktig opptatt av å forstå han. Det vil bidra til følelse av trygghet, som er en forutsetning for læring (Drugli, 2012). En selv som person, i rollen som lærer, har stor betydning for elevens utvikling. Vi har alle i oss muligheter for selvrefleksjon og selvutvikling, samtidig er vi også alle en del av et system og en kultur som har påvirkning på våre holdninger og praksis. I stor grad handler det om å forstå seg selv for å forstå andre, og å innta en mentaliserende tilnærming i møte med andre mennesker. Gjennom denne studien ønsker jeg å bidra til en bedre forståelse av hvordan innsikt i egne reaksjoner og indre tilstander i møte med utfordrende atferd, kan påvirke eleven positivt ved at man er mer bevisst og kan møte eleven som utfordrer på en hensiktsmessig måte. I tillegg handler det om lærernes trivsel og mestringsfølelse i jobben. Ved å utvikle sin relasjonskompetanse vil læreren være bedre rustet til å håndtere atferd som oppleves utfordrende. Ved å føle på mestring i disse situasjonene, vil det øke sjansen for at læreren trives i jobben og blir værende i skolen.

Hvordan vi møter elevene i skolen er et etisk anliggende. Det kjente sitatet: «Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» fra teologen og filosofen Knud E. Løgstrup (1956), har gitt stor mening for meg siden første gang jeg hørte det. Som lærere i skolen må man være bevisst makten man har i kraft av sin rolle, noe som betyr å være bevisst hvordan egne følelsesreaksjoner kan skade relasjoner og elevs selvfølelse, understreker Fallmyr (2020). Læreren må tilpasse seg elevens følelessignaler og kunne vise både stor sensitivitet og tålmodighet, samt evne til følelsesregulering (Fallmyr, 2020, s. 22). Hensynet til elevens integritet og sårbarhet er den viktigste begrunnelsen for at lærere skal utvikle en størst mulig grad av yrkesetisk kompetanse (Bergem, 2011, s. 50). Å reflektere over det etiske aspektet ved ethvert møte i skolen blir dermed en sentral del av lærerens oppdrag. Skolen har både et opplæringsoppdrag og et danningsoppdrag og disse er

sammenvevde i hverandre. I kapittel 2.1 i læreplanens overordnede del spesifiseres det hvordan skolen skal bidra til at elevene utvikler god sosial kompetanse. Elevene skal utvikle empati og god dømmekraft for kunne sette seg inn i andres følelser og virkelighet. De skal øve på kommunikasjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). For at barna skal utvikle disse evnene fremstår det som en forutsetning at de møter voksne i skolen som kan modellere evne til empati og dialog.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studien tar for seg læreres opplevelse av møtet med utfordrende atferd og deres mentale tilstander i dette møtet. Den har et fenomenologisk perspektiv og jeg blir opptatt av å undersøke og få frem pedagogens stemme og oppfattelse av selve møtet med atferden.

Med dette som utgangspunkt har jeg utformet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever lærere møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen?*

For å bidra med å belyse problemstillingen har jeg lagt følgende forskningsspørsmål til grunn:

1. Hvordan opplever lærere sin egen mentaliseringsevne i møte med elever som viser utfordrende atferd?
2. I hvilken grad opplever lærere støtte fra kollegafellesskapet når det gjelder møtet med utfordrende atferd?

### 1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgavens første kapittel legger frem studiens bakgrunn og formål, samt presenterer problemstillingen som skal belyses, i kombinasjon med valgte forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil de teoretiske perspektivene som danner bakgrunnen for undersøkelsen presenteres. Her kommer først en kort redegjørelse av hvordan transaksjonsmodellen kan anvendes for en forståelse av hvordan menneskets egenskaper er i et kontinuerlig samspill med miljøet det er en del av. Noen betraktninger rundt kollegasamarbeid på skolen følger videre, før jeg ser på ulike perspektiver på begrepet utfordrende atferd. Tilknytningsteoriens perspektiver på betydningen av relasjoner i barns liv, og relasjoner på skolen, blir utdypet i det neste delkapitlet. Teorien om mentalisering er sentral i denne oppgaven, og mentaliseringens rolle i samspillet mellom mennesker er tema i siste del av teorikapitlet.



Metodologiske betraktninger og valg blir presentert i kapittel 3. Her kommer jeg inn på vitenskapsteoretiske perspektiver, forskerens rolle, gjennomføring av undersøkelsen og etiske betraktninger. Analysemetoden jeg anvendte for å analysere datamaterialet blir deretter beskrevet i detalj, før jeg til slutt diskuterer studiens kvalitet. Funn fra intervjuundersøkelsen presenteres i kapittel 4. Her vil jeg forsøke å formidle resultatet av min analyse og tolkning av datamaterialet gjennom lærernes stemmer og perspektiver, for å gi innblikk i deres erfaringer og opplevelser med studiens tema. Disse funnene blir videre drøftet i kapittel 5, der jeg løfter frem hovedfunnene fra analysen og drøfter dem med støtte i tidligere presentert teori. Helt til slutt, i kapittel 6, oppsummerer jeg funnene og kommer med noen avsluttende betraktninger.

## 2. Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke teoretiske perspektiver jeg har som utgangspunkt videre i oppgaven. Transaksjonsmodellen, tilknytningsteori og mentaliseringsmodellen blir brukt som en forståelsesramme for denne studien. Sammen forklarer de prosesser i menneskets mentale, emosjonelle og sosiale utvikling som påvirker hvordan mennesker samhandler i verden. I tillegg skal jeg si litt om ulike forståelser av utfordrende atferd, og betydningen av kollegafellesskap.

### 2.1 Transaksjonsmodellen

Utgangspunktet for denne oppgaven er et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der forståelsen er at mennesket utvikles og dannes i en kontinuerlig vekselvirkning med andre mennesker og omgivelsene. I møtet mellom menneskene konstruerer og fortolker individene sin egen og andres atferd (Nordahl et al, 2005, s. 61). Innenfor dette perspektivet kan transaksjonsmodellen anvendes for å gi oss en bakgrunn for å forstå hvordan barn og voksen gjensidig påvirker hverandre og at hver av dem har med seg sine personlige forutsetninger inn i relasjonen, samtidig som miljøet påvirker personene og samspillet (Drugli, 2012, s. 17). Transaksjonsmodellen blir dermed som en overordnet teoretisk paraply man kan sette både tilknytningsteorien og teorien om mentalisering under.

Transaksjonsmodellen forklarer den toveis sammenhengen og samspillet (transaksjoner) mellom barnet, som et eget lite system, og faktorer i barnets miljø, samt kontinuiteten i utvikling over tid (Sameroff, 2009). Barnets utviklingsprosess kobles sammen ved at transaksjoner på ett tidspunkt har konsekvenser for hvilke transaksjoner som blir mulige på et senere tidspunkt (Drugli, 2012, s. 17). Flaten og Sollesnes (2016) oppsummerer transaksjonsmodellens hovedpunkter slik: 1. Barn er individer som aktivt organiserer erfaringer og dermed bidrar til egen utvikling. 2. Forholdet mellom barn og voksne er en toveiskjøring der barn reagerer på voksne, noe som igjen påvirker den voksnes atferd. Og 3. Egenskaper hos barnet og miljøet er ikke klart fastsatte faktorer, men begge er i et samspill som endres på en gjensidig måte over tid (Flaten & Sollesnes, 2016, s. 68).

Transaksjonsmodellen legger til grunn at omgivelsene samspillet foregår i, har stor betydning. Det vil si at ulike faktorer i det systemet en skole er, påvirker relasjonen mellom elev og lærer. Lærerens kunnskaper og holdninger til elevatferd som utfordrer dem vil i kombinasjon med

---

lærerens egen bakgrunn og personlighet styres av kulturen innad i kollegafellesskapet og egenskaper hos lederen. Disse faktorene vil igjen påvirkes av politiske strømninger og normer i samfunnet. Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell illustrerer dette tydelig. Modellen forklarer hvordan miljøene personen er en del av påvirker og blir påvirket av hverandre. Ifølge denne modellen er det fem nivåer av miljøer som personen utvikles i; mikro, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet. Mikromiljøene kjennetegnes av personlige relasjoner over tid, som i familien og på skolen. Her deltar barnet i aktiviteter med andre, det lærer, og inngår i ulike samspill. Mesosystemet er to eller flere mikrosystem og ikke minst relasjonen mellom dem, som for eksempel relasjonen mellom foreldre og lærer. Eksosystemet har en indirekte påvirkning på barnets utvikling og kan være forhold ved de ulike samfunnsinstitusjoner, som skolen og foreldrenes arbeidsplass. De overgripende politiske føringene, ideologien, kulturen og historien i samfunnet kommer inn under makrosystemet. Og det faktum at alle disse systemene endres og utvikles over tid beskrives i kronosystemet (Kvillo, 2012, s. 71).

## 2.2 Kollegafellesskap

Sett i lys av transaksjonsmodellen vil faktorer ved meso- og eksosystemene ha stor betydning for elevenes utvikling over tid. I overordnet del av læreplanverket fremheves det hvor viktig kollegasamarbeid og en god ledelse er for lærerens mulighet til å takle ulike utfordringer i skolehverdagen. Lærere, ledere og andre ansatte på skolen skal reflektere over felles verdier, og de skal vurdere og videreutvikle sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). En undersøkelse fra 2009 viser at ved skoler der det er tydelig ledelse og godt samarbeid mellom lærere er det færre elever med utfordrende atferd. Det som også kjennetegner disse skolene, er at de ser elevens atferdsutfordringer i et relasjonelt perspektiv der også kontekstuelle faktorer blir vurdert. Innenfor felles definerte standarder og verdier blir tillit, lojalitet og frihet verdsatt blant både ledelsen og lærerne (Nordahl et al, 2009). Dette viser at det på skolenivå og fra ledelsens side er mulig å legge forholdene best mulig til rette slik at lærerne kan utøve jobben sin godt i klasserommet. Dette impliserer igjen at elevens atferd og læringsutbytte på skolen ikke alene kan forklares av individuelle forutsetninger eller foreldrenes sosiale, kulturelle bakgrunn (Nordahl et al, 2009).

Hamre et al (2008) viser i sin studie at lærerens opplevelse av mestring av ulike komponenter ved jobben, som å lede og motivere elevene, samt det å kunne påvirke beslutninger ved skolen,

styrker deres relasjonskvalitet med elevene (Hamre et al, 2008). Å oppleve at egne verdier er i samsvar med kollegaenes verdier, samt å oppleve et positivt og støttende forhold til kollegaer betyr mye for lærernes mestringsforventning og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Et støttende arbeidsmiljø og delte verdier kan dermed virke som en buffer mot utbrenthet, mener Skaalvik og Skaalvik (2017).

Profesjonelle læringsfelleskap i skolen er en arbeidsmåte som preger hele kulturen og som handler om en felles innstilling og samarbeidspraksis. Kompetanseheving, kunnskapsutveksling og utviklende dialog foregår med utgangspunkt i intensjonen om å bedre elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2017). Men det kan se ut som norske lærere i liten grad har dype diskusjoner som leder til profesjonell utvikling (OECD, 2008). Å diskutere og reflektere med kollegaer om utfordringer knyttet til relasjoner med elever, eller at man sliter med å håndtere utfordrende atferd kan være veldig sårt og personlig for den enkelte lærer. Derfor er det en forutsetning at disse kollegamøtene er preget av respekt, engasjement og at man kan ha en grunnleggende tillit til hverandre. Det skal eksistere full fortrolighet slik at man kan dele både suksesser og utfordringer. Samtidig skal det være rom for å utfordre hverandres praksis og holdninger på en respektfull måte (Nordahl, 2017). På den måten kan endring og utvikling skje, både i den enkelte og kollektivt blant de ansatte.

## 2.3 Utfordrende atferd

Barns atferd må forstås som kommunikasjon der ordene mangler. Alle barn har behov for å bli sett som hvem de er, ikke hva gjør, fremhever Emilie Kinge (2020). Man kan si at utfordrende atferd er atferd som på en eller annen måte kommer i konflikt med de normene som er i samfunnet og som strider mot forventningene. Begrepet *utfordrende atferd* er sentralt i problemstillingen i denne studien og i dette kapittelet skal jeg utdype begrepet og si litt om individ- og relasjonsperspektivet.

### 2.3.1 Definisjoner

Ulike begreper og definisjoner blir brukt om atferd som utfordrer i skolen og varierer utfra fagmiljøer og teoretiske tradisjoner. Varierende faguttrykk har blitt brukt for å beskrive fenomenet; adferdsvansker, sosiale- og emosjonelle problemer, tilpasningsvansker, psykososiale problemer og så videre (Ogden, 2015, s. 14). Duesund og Ødegård (2018) bruker betegnelsen *uro*, og sier at uro i skolen kan defineres som enhver atferd som oppfattes

---

tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen, som å distrahere lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter (Duesund & Ødegård, 2018). Sollesnes (2018) bruker betegnelsen vanskelig atferd og sier det er en type atferd som omgivelsene synes det er vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med (Sollesnes, 2018, s. 35). Ofte kan det være nyttig å gradere alvorlighetsgraden i atferden og hvordan den påvirker omgivelsene. Terje Ogden (2015) skiller mellom lærings- og undervisningshemmende atferd, norm og regelbrytende atferd, og alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2015). Forskningen til Nordahl og Sørli deler problematferd inn i fire ulike hovedtyper; lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og alvorlige former for problematferd (Sørli & Nordahl, 1998).

Det er vanlig å skille mellom utagerende og innagerende problematferd. Innagerende atferd kan innebære at eleven har angst eller depresjonssymptomer og typisk er unngåelsesatferd, tilbaketrekking og sosial isolasjon. Disse elevene kan oppleves som svært vanskelig å komme inn på og det kan oppstå konflikter i samspillet mellom elev og lærer. Det vekker gjerne irritasjon og rådvillhet hos læreren når barnet opptrer passivt og likegyldig (Drugli, 2012, s. 80). Utagerende atferd gir seg ofte uttrykk i trass, sinne, krangling, bråk, uoppmerksomhet, fysisk utagering og lignende. Denne atferden skaper utfordringer for omgivelsene og får kanskje mer fokus fordi den er lettere å få øye på enn innagerende atferd. Men det er en betydelig overlapping mellom gruppene, man kan for eksempel være både deprimert og sint (Holland, 2013, s. 16). Atferden må forstås i sammenheng med det samspillet og den konteksten den opptrer i. Som Ogden (2015) presiserer er hva som oppfattes som problematisk elevatferd en subjektiv opplevelse og varierer ut fra den som tolker atferden. Lærers forventninger og toleransegrense, sammen med skolens skrevne og uskrevne regler avgjør hva som oppleves utfordrende (Ogden, 2015, s. 18).

Intensjonen i denne studien er ikke å kategorisere elever på noen måte, og uavhengig av hvordan atferden defineres, er det hvordan den påvirker den enkelte lærer som er i sentrum her. Allikevel er det ikke uten betydning hvilke begreper vi bruker når vi beskriver fenomener, derfor har jeg valgt å bruke betegnelsen utfordrende atferd fordi jeg opplever at det viser til atferd som læreren opplever utfordrende. Det blir et samlebegrep på at det er *opplevelsen* av oppførselen som er utfordrende, sett fra lærerens perspektiv.

### 2.3.2 Et relasjonelt og et individuelt syn på atferdsutfordringer

Synet på utfordrende atferd i skolen har vært dominert av individorienterte perspektiver. Det fører til en oppfatning om at årsakene til problemene ligger i eleven selv (Ogden, 2015, s. 24). Ved at individperspektivet har vært så framtrødende, har det enkelte barnet måtte stå til ansvar for sin atferd. Om atferden har vært vanskelig å forholde seg til, har dette blitt sett i sammenheng med at personen har vært vanskelig (Sollesnes, 2018). Lærere og skoler som strever med å oppnå idealet om inkludering betegner ofte den utfordrende atferden som «avvik» hos eleven og peker på årsaker i spesifikke diagnoser (Øen & Krumsvik, 2021). Ogden (2015) hevder at visse risikofaktorer, som ulike individuelle forhold, hjemmeforhold etc., fører til at noen barn og unge er mer utsatt for å utvikle problematferd. Ikke desto mindre påvirkes utviklingen av ulike faktorer ved miljøet, slik at det blir mer riktig å kalle utfordringene samhandlingsproblemer (Ogden, 2015, s. 30).

Et alternativ, eller supplement, til den individuelle forståelsesmåten er altså å se at utfordrende atferd i skolen henger sammen med problematisk samhandling med omgivelsene. I et *relasjonelt* perspektiv forstås ikke barnets vansker kun som en konsekvens av vansker eller skader hos barnet, men at utfordringene henger sammen med læringsmiljøet, kulturen og innholdet i den pedagogiske praksisen (Nordahl m. fl., 2018, s. 220). Den relasjonelle tilnærmingen legger til grunn at det skjer en kontinuerlig interaksjon mellom elevene og mellom lærer og elev, altså de ulike aktørene på skolen. Over tid vil det dannes et læringsmiljø som inneholder et sett med verdier, regler, oppfatninger og relasjoner og innenfor dette systemet skjer læring, kommunikasjon og atferd (Faldet & Nordahl, 2017). I et relasjonelt perspektiv vil en målsetting være å skape inkluderende fellesskap der sosiale og faglige prosesser utvikles kollektivt i skolen (Nordahl, 2013, s. 23). Øen (2021) hevder at en grunn til at elevens atferd oppfattes som utfordrende også kan handle om lærerens manglende forståelse og kompetanse i å utvikle en inkluderende praksis i møte med elever i vanskelige livssituasjoner. Dermed må kontekstuelle årsaker, som elevens hjemmeforhold, også være del av kunnskapsgrunnet når læreren skal tolke elevens atferd, for ikke å gjøre barnet personlig ansvarlig for sin atferd (Øen, 2021).

Ogden (2015) hevder at atferdsproblemer blant barn og unge kan forklares med manglende sosial kompetanse fordi barna ikke har lært seg de nødvendige ferdighetene, eller ikke tar de i bruk. God sosial kompetanse kan dermed ses på som motsatsen til utfordrende atferd og arbeidet med å styrke elevenes sosiale kompetanse i skolen blir sentralt (Ogden, 2015, s. 27).

---

Fallmyr (2020) på sin side snakker om hvordan skolene stort sett har hatt en atferds- og elevfokusert tilnærming i arbeidet med elevenes læringsmiljø samt reaksjoner på utfordrende atferd. Han hevder at det som må til for å gi elevene et best mulig utgangspunkt for en positiv utvikling, er et større fokus på følelshåndtering (Fallmyr, 2020, s. 22). Han fremmer altså et syn om at vi i stedet for å sette innsatsen inn på atferdsregulering, der selve atferden blir i sentrum, må konsentrere oss om gjenkjenning av følelser og hvilke følelser som ligger bak atferden, for på den måten å minske forekomsten av utfordrende atferd.

## 2.4 Relasjoner

Mennesker utvikles i relasjoner, vi er et produkt av våre relasjoner og vi lever i relasjoner hele livet. Mye kan sies om betydningen av menneskelige relasjoner. Mangfoldige teorier har blitt utviklet og massiv forskning er blitt utført på dette området. Imidlertid kan jeg ikke gå inn på alle aspektene ved relasjoner her, men må gjøre et utvalg. I det følgende vil jeg si litt om tilknytningsteorien og dens betydning for den enkelte. Jeg vil videre komme inn på relasjonens og tilknytningens betydning i skolen.

### 2.4.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien ble introdusert av John Bowlby på 60-tallet, deretter videreutviklet av Mary Ainsworth utover 70-tallet og har siden den gang fått et grundig empirisk belegg. Deres utgangspunkt var å forstå hvordan barnets opplevelse av nærhet, trygghet og omsorg i nære relasjoner legger grunnlaget for barnets psykiske helse og selvutvikling. Når barnet opplever en trygg omsorgsperson som ivaretar dets behov og som barnet dermed kan knytte en sunn tilknytning til (en tilknytningsperson), vil barnet kunne bevege seg utover i verden og utforske omgivelsene, vel vitende om at omsorgspersonene er der for å trøste og støtte det ved behov (Jordet, 2020; Jacobsen, 2016).

Teorien tar utgangspunkt i fire ulike tilknytningsmønstre et menneske kan utvikle, avhengig av kvaliteten på tilknytningen i den tidlige barndommen. Det første tilknytningsmønstret er *trygg* tilknytning. Trygt tilknyttede barn vil utforske fritt og selvstendig når de føler seg trygge, og har en god balanse mellom avhengighet og selvstendighet. Barnet har erfart at det kan uttrykke sine behov til omsorgspersonene, og at disse behovene blir møtt med forståelse og hjelp. Samtidig er den voksne en stabil leder som har forventninger til barnet (Brandtzæg et al, 2016, s. 22). For at en forelder eller annen voksen skal kunne være en trygg

tilknytningsperson for barnet, må denne altså være følsom for barnets signaler for trøst og omsorg, slik at barnet kan utvikle indre forestillinger om seg selv som elsket og verdifull, med tillit til at andre vil han godt (Jacobsen, 2016, s. 129).

Videre skisserer teorien tre former for utrygg tilknytning barnet kan utvikle dersom omsorgen har hatt mangler på ulike vis. Disse kalles unnvikende, ambivalent og desorganisert utrygg tilknytning. Barna som har mer unnvikende tilknytningsstrategier har hatt omsorgspersoner som ikke har respondert med trøst og omsorg når barnet har hatt behov for det, derfor unngår barnet å søke trøst og støtte fordi det har erfart at det ikke nytter å be om det (Jacobsen, 2016, s. 130; Jordet, 2020, s. 195). Den neste kategorien av tilknytningsmønstre er utrygg, ambivalent tilknytning. Denne gir atferd som kjennetegnes av avhengighet eller aggresjon fordi omsorgspersonene har vært ustabile i sin omsorg (Jordet, 2020, s. 195). Den siste kategorien, desorganisert tilknytning, kan oppstå ved at omsorgspersonene utøver direkte eller indirekte omsorgssvikt og dermed oppleves som skremmende for barnet. Barnet med desorganisert tilknytningsstil vil ikke ha en strategi for å sikre seg nærhet, og kan vise atferd som synes irrasjonell og ha problemer med å kontrollere sine følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 101; Jordet, 2020, s. 196;).

Brandtzæg et al (2016) understreker at barn kan oppleves utrygge på grunn av omgivelsene og forhold ved skolen, deres utrygge atferd trenger slett ikke å ha noe med hjemmeforholdene å gjøre. Det er viktig å ikke sette merkelapper på barn eller deres foreldre, og forstå at dette er komplekst. Det handler om å inneha kunnskap om tilknytning slik at lærere kan møte alle barn på en bedre måte (Brandtzæg et al., 2016, s. 97).

Den voksnes bidrag er altså svært viktig for hvordan barnets tilknytningsprosess blir. Barnet søker kontakt, støtte, trøst og bekreftelse naturlig fra den voksne, og den voksne skal møte disse behovene. Samtidig har den voksne med seg sin egen tilknytningsprosess som vil prege evnen til å møte barnet på en god måte (Sollesnes, 2018, s. 71). Gjennom de erfaringene man gjør seg med omverdenen danner individet sine egne indre arbeidsmodeller som styrer hvordan vi reagerer i relasjon med andre senere i livet. De indre arbeidsmodellene er ofte ubevisste for individet, men de forteller hvorvidt barnet kan stole på sine omsorgspersoner og bruke dem som en sikker base for egen utforskning og læring (Jordet, 2020, s. 197).

Tilknytningsteorien viser hvordan mennesker har to grunnleggende behov; behovet for trygghet og behovet for utforskning. Dette er illustrert i «trygghetssirkelen», som viser



---

hvordan disse to behovene henger sammen og spiller på hverandre. Den voksne skal være den trygge basen barnet bruker som utgangspunkt for å gå ut i verden for å utforske. Når den voksne støtter barnets utforskning ved å gi passe mye hjelp, glede seg over barnet og ha det fint sammen, styrkes barnets opplevelse av å være autonom (Brandtzæg et al., 2016). Samtidig må den voksne være barnets trygge havn som hun eller han kan vende tilbake til ved behov for nærhet, trygghet og trøst. Barnet viser tilknytningsbehov på ulike måter og det er ikke alltid så lett å vite hva slags atferd som egentlig er et tilknytningsbehov, eller et behov for «lading», som Brandtzæg et al (2016) uttrykker det. Barnet kan vise atferd som kroppslig uro, stygge kommentarer, lyder og så videre. Dette er atferd som kan vekke irritasjon hos læreren dersom denne ikke reflekterer over hva som skjer inne i eleven, og om denne atferden egentlig kommuniserer et behov for hjelp og støtte. Dersom vi klarer å ta imot det urolige barnet på en god måte vil kontakten med den trygge læreren virke følelsesregulerende for dem (Brandtzæg et al., 2016, s. 34).

Helt sentralt i tilknytningsteorien står mentaliseringsmodellen, som jeg skal utdype i kapittel 2.5. Peter Fonagy og kollegaer (2012) videreutviklet tilknytningsteorien og hevder at tilknytning fører til evnen til å mentalisere godt, ikke bare til overlevelse (Skårderud & Duesund, 2014, s. 155). Dermed kan man hevde at hvis man har erfart trygg tilknytning i barndommen utvikler man gjerne gode mentaliserende egenskaper (Skårderud & Duesund, 2014, s. 155). Forståelse av tilknytningsprosesser kan bidra til økt innsikt i hvorfor vansker i relasjonen mellom elev og lærer har oppstått. Mange relasjonsproblemer kan ha bakgrunn i negative tilknytningsprosesser, og ved å forstå og å forholde seg til disse kan man finne løsninger (Drugli, 2012, s. 21).

### **2.4.2 Relasjoner og tilknytning i skolen**

Omfattende forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning på elevens faglige og sosiale læring, elevens psykiske helse, og både elevens og lærerens trivsel. Fallmyr (2020) oppsummerer forskning som viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev predikerer elevens motivasjon og læringsresultater, hvordan eleven blir oppfattet av andre medelever - altså sin rolle i elevgruppen, og utviklingen av eksternaliserings- og internaliseringsvansker (Fallmyr, 2020, s. 52). Drugli (2013) finner i sin studie at de tre faktorene *varme*, *åpen kommunikasjon* og *nærhet* kjennetegner et godt elev-lærer-forhold. Denne studien viser en signifikant sammenheng mellom høy grad av nærhet i relasjonen med lav forekomst av både innagerende og utagerende adferd hos eleven (Drugli, 2013). Samtidig

er det å ha gode relasjoner med elevene og å være med på å gi dem en positiv utvikling en av de sterkeste motivasjonsfaktorene lærere har for jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ved at lærere får eleven til å oppleve nærhet, varme og støtte til tross for konfliktatferd bidrar det til å forebygge utviklingen av psykiske vansker samt reversere pågående vansker (Fallmyr, 2020, s. 50). Betydningen av å ha fokus på relasjonskvalitet og relasjonskompetanse viser seg dermed å være svært sentralt, både i her og nå situasjonen, og i et forebyggingsperspektiv.

Eriksen og Lyng (2015) trekker frem det å ha et positivt elevsyn som helt grunnleggende for en god elev-lærer-relasjon. Dette handler både om hva man tenker om eleven og hva man sier og uttrykker til eleven, helt konkret (Eriksen & Lyng, 2015). Et positivt elevsyn kjennetegnes av en holdning fra de voksne som er preget av respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2015, s. 46). Å utvikle gode relasjoner kommer ikke av seg selv. I tillegg til å ha en positiv holdning til eleven, må man prioritere relasjonen ved å være «tett på» eleven, og aktivt jobbe for å styrke den. Men for å lykkes med dette er ledelsen nødt til å gi tilrettelegging og veiledning i disse prosessene. Ledelsen må vise at de er tilgjengelige og er en reell støtte for lærere i deres arbeid (Eriksen & Lyng, 2015, s. 49). Å etablere og vedlikeholde en god relasjon med elevene er dermed avhengig av både den enkelte lærers relasjonskompetanse og holdninger i møte med eleven. Samtidig må rammene læreren jobber innunder i skolen legger til rette for at kvalitet i relasjonsbyggingen blir mulig. Det må prioriteres fra ledelsens side.

Læreren vil kunne være en viktig tilknytningsperson for barn i skolen. Bergin og Bergin (2009) hevder at god tilknytning mellom lærer og elev vil føre til at elever føler seg trygge slik at de kan bruke energien på læring og utforskning. I tillegg vil læreren som en tilknytningsperson være en rollemodell for eleven i form av verdier og atferd og vil på den måten være et viktig grunnlag for barnets sosialisering (Bergin & Bergin, 2009). I læreplanens overordnede del er også lærerens oppgave som rollemodell understreket. Læreren skal skape trygghet og motivere og veilede elevene, også de som strever på ulike vis (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Den profesjonelle relasjonskompetansen lærere må inneha i jobben er på mange måter en videreføring av den personlige relasjonskompetansen den enkelte har med seg. Samtidig kan relasjonskompetansen øves opp, gjennom praksis og personlig endringsvilje (Sollesnes, 2018, s. 73).

Fallmyr (2020) bruker begrepene følelseskompetanse og følelshåndtering som en kobling til mentalisering og hevder at en empatisk og følelsesfokusert innstilling til eleven skaper gode

---

relasjonssirkler. Ved at læreren bekrefter elevens følelsesreaksjoner og på den måten sørger for å gi atferden mening, vil det kunne vekke tilknytningsfølelse og trygghetsfølelse. Sjansen for at eleven åpner seg og deler mer av sine erfaringer og forventninger vil øke når læreren formidler en holdning om at følelsesreaksjonen har et viktig budskap. Læreren vil lettere kunne leve seg inn i og forstå elevens følelsesreaksjoner og atferd og relasjonen styrkes (Fallmyr, 2020, s. 47).

## 2.5 Mentalisering

Mentalisering er et samlebegrep for implisitt og eksplisitt å fortolke egne og andres handlinger som meningsfylte ytringer av indre liv, som egne behov, ønsker og følelser. Mentaliseringsbegrepets innhold er nært beslektet med andre begreper som empati, emosjonell intelligens, (selv)refleksjon, affektbevissthet, metakognisjon og mindfulness. Men til forskjell fra disse begrepene inneholder mentalisering både en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent, både evnen til å se seg selv utenfra, og andre innenfra (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Mentalisering er evnen til å forstå intensjonene, målene og den følelsesmessige tilstanden hos oss selv og hos andre (Bateman & Fonagy, 2004). Mentalisering er en helt avgjørende komponent i det å være empatisk overfor andre (Swan & Riley, 2015). På den ene siden handler det om å være oppmerksom på hva som foregår i oss selv og på den andre siden forsøke å tolke andres atferd og dermed få et innblikk i deres indre liv.

Peter Fonagy er grunnleggeren av mentaliseringsbegrepet og en pioner innenfor mentaliseringsbasert terapi. Man kan betegne mentalisering som å tenke over følelsene våre mens vi føler dem, som er essensielt for følelsesregulering og kontroll av mentale tilstander (Swan & Riley, 2015, s. 223). Mentalisering er et begrep i skjæringspunktet mellom flere fagområder og kan virke integrerende og brobyggende på tvers av fag (Stänicke, 2012). Ifølge Skårderud og Duesund (2014) oppleves mentaliseringsteorien som samlet og samlende, og som en av flere modeller for å forstå komplekse psykologiske og sosiale fenomener (Skårderud & Duesund, 2014).

Helt sentralt i mentaliseringsmodellen står tilknytningsteorien. At vi dannes i møtet med andre og at selvet, eller identiteten, blir formet gjennom speiling mellom voksne og barn, er den aksepterte forståelsen av barns psykiske utvikling. Som jeg var inne på i kapittel 2.4.1 kan man ifølge denne teorien si at kvaliteten på tilknytningen former mentaliseringsevnen. Skårderud og Duesund (2014) fremhever at mentalisering er knyttet til dannelsen av identitet,

bevisstheten om seg selv og følelsen av å være aktør i eget liv – på engelsk *self-agency* (Skårderud & Duesund, 2014). Vi knytter oss til hverandre gjennom gjensidig mentalisering og følelsen av at den andre har «vårt sinn i sitt sinn» bidrar til at vi føler oss verdsatt og bekreftet. På sitt beste fører god mentalisering til intersubjektivitet- at vi deler noe gjensidig følelsesmessig (Skårderud & Duesund, 2014).

Tilknytningsteorien legger til grunn at hvert individ danner sine egne indre arbeidsmodeller gjennom de erfaringene man gjør med omverdenen (Jordet, 2020, s. 197). Disse indre arbeidsmodellene styrer hvordan vi reagerer i relasjoner med andre senere i livet. Kvaliteten på de indre arbeidsmodellene avhenger av barnets omsorgsmiljø helt fra fødselen av og handler både om trøst og omsorg, og om i hvilken grad barnet er i stand til å utforske sine omgivelser (Jacobsen, 2016, s. 129). Også lærere har med seg sine egne indre arbeidsmodeller i relasjoner med elever, noe som vil påvirke hvordan den enkelte lærer reagerer på elevenes atferd (Jacobsen, 2016, s. 133). I vanskelige situasjoner kan også lærere bli trigget av noe i situasjonen som får en til å føle eller reagere på en negativ måte. Gamle erfaringer kommer til syne via ubevisste assosiasjoner og forventninger. Dette kalles i tilknytningsteorien «haimusikk» og kan være et begrep som er nyttig å være klar over slik at man får mulighet til å endre reaksjonsmønster (Brandtzæg et al., 2016, s. 122). Når læreren etablerer relasjoner til elevene skjer dette basert på lærerens egne indre arbeidsmodeller for samspill som de har utviklet gjennom egen barndom. Lærerens arbeidsmodeller kan være mer eller mindre hensiktsmessige som grunnlag for å etablere gode elev-lærerrelasjoner. Når samspillet med eleven ikke fungerer så godt kan det være lærerens indre arbeidsmodeller som må bevisstgjøres, og kanskje endres. Senere relasjonserfaringer hos den voksne kan endre og modifisere de opprinnelige arbeidsmodellene (Drugli, 2012, s. 26 - 37).

Mentalisering foregår ofte på et ubevisst plan ved at når vi i tillegg til å høre hva som blir sagt når vi snakker med eller er sammen med noen, legger merke til kroppsspråk, tolker affekten bak ordene, tar inn over oss konteksten samtalen foregår i, og så videre (Brandtzæg et al, 2016, s. 63). Dette kalles *implisitt* mentalisering og dreier seg om de umiddelbare fornemmelsene vi får av oss selv og andre i de menneskelige møtene. Det blir som en magefølelse vi ikke reflekterer over, men som skjer naturlig (Skårderud & Duesund, 2014, s. 153). Hvis man derimot tar et skritt tilbake og observerer og reflekterer over hva som egentlig blir sagt, din tolkning av den andres kroppsspråk og hva som foregår i deg selv, tyr man til *eksplisitt* mentalisering. Spørsmål som vanligvis stilles på et ubevisst plan blir tydelig i bevisstheten og man må tenke aktivt, og gjerne også spørre den andre, for å forstå og finne løsninger

---

(Brandtzæg et al., 2016, s. 64; Skårderud & Duesund, 2014, s. 154,). Et mål med den eksplisitte mentaliseringen blir å fortolke mer presist, kjenne seg selv og andre bedre, for derved å takle og tåle utfordringer bedre (Skårderud & Duesund, 2014, s. 154).

Mentaliseringstradisjonen er normativ ved at den skiller mellom god og dårlig, samtidig er mentaliseringsevnen i stor grad avhengig av følelsesmessige og relasjonelle sammenhenger (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Som sagt fremmer ofte trygg tilknytning gode mentaliseringsevner, mens dårlig tilknytning ofte fører til dårligere kvalitet på mentaliseringsevnen. Når mentaliseringen er hemmet holder man gjerne fast på sine egne dysfunksjonelle forestillinger om en selv, andre og verden (Skårderud & Duesund, 2014). Mentaliseringen kan betegnes som å holde sinn i sinn og dermed kan mentaliseringssvikt beskrives som å miste besinnelsen (Skårderud & Duesund, 2014, s. 153). Mentaliseringssvikt er ikke en stabil egenskap og i affekt vil også de som vanligvis mentaliserer godt, få mentaliseringssvikt. Frykt, sinne, irritasjon og avmakt gjør at vi mister mentale evner (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1068).

### **2.5.1 Mentalisering i skolen**

En forståelse av grunnprinsippene i mentaliseringsteorien kan hjelpe oss til å se våre egne reaksjoner klarere, takle og tåle følelsene til elevene som oppleves utfordrende, og bidra til bedre selvregulering i krevende situasjoner (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). Mange av de urolige elevene i skolen opplever at deres følelsesmessige uttrykk ikke blir tålt og det vanskeliggjør utviklingen av deres egen selvregulering (Skårderud & Duesund, 2014 s. 156). Relasjonen mellom lærer og elev er så essensiell i skolen at det bør være svært aktuelt for lærere å ha kunnskap om, og forstå hvilke mekanismer som er til stede i menneskelige relasjoner. Mentalisering er en måte for å lærere å oppfatte og forstå både elevens og sin egen indre sinnstilstand, *samtidig* (Swan & Riley, 2015, s. 220). Brandtzæg et al (2016) forklarer at mentalisering i skolen handler om lærere som forsøker å forstå barnet innenfra. Å kunne sette seg inn i hvordan eleven opplever verden og hva som kan ligge bak atferden de viser er grunnleggende for å bygge gode relasjoner og trygge omgivelser. Mentalisering innebærer også lærere som har evne til å forstå seg selv som voksen utenfra, gjennom barnets øyne. Det dreier seg om å se og reflektere over hvordan vår egen atferd påvirker elevene (Brandtzæg et al, 2016, s. 13). Det er gjennom ytre regulering voksne styrker barnas evne til indre selvregulering (Brandtzæg, 2016, s. 16). Ved å ha en mentaliserende holdning i møte med barn

i skolen motvirker det holdningen om å gjøre eleven personlig ansvarlig for utfordrende atferd (Skårderud & Duesund, 2014).

Voksne klarer ikke alltid å være «større, sterkere, klokere og god» i møte med atferd som er provoserende og krenkende (Brandtzæg et al., 2016, s. 51). Mentaliseringsevnen vår varierer fra person til person, og den er avhengig av situasjonen. Ved sterke følelser som sinne vil vi kunne ha dårligere forutsetninger for å forstå andre og misforståelser vil lettere kunne oppstå (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). Som profesjonelle pedagoger kan vi oppleve mentaliseringssvikt i ulike situasjoner som utfordrer oss. Den krevende eleven kan få oss til å handle uprofesjonelt på et vis som hemmer tillit og endringer (Skårderud & Duesund, 2014).

Møtet med atferd som utfordrer oss er krevende å stå i, men det åpner også opp for muligheter til ny selvrefleksjon og endring (Kinge, s. 2020, s. 77-78). Mennesker kan utvikle sin egen evne til å mentalisere, selv om det er komplisert å utvikle en genuin mentalisering (Kvello, 2019, s. 304). Alle som jobber med mennesker bør legge vekt på å utvikle sin kapasitet til mentalisering, fordi det er en så nødvendig evne å ha i slike yrker. Som lærer kan man velge å være utforskende i møte med elevenes mange følelser og følelsesuttrykk, og å være til stede sammen med eleven i både gode og vonde følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 65).

For lærere og andre i roller som innebærer en nær relasjon til andre mennesker blir det å reflektere over de etiske sidene ved mentalisering grunnleggende. Det handler både om evnene og viljen til å forstå den andre, sette sin skråsikkerhet til side, og å være nysgjerrig. Jo bedre man forstår andres atferd, desto vanskeligere er det å behandle et menneske som en ting (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Når vi møter barn med varme, omsorg og empati bidrar det til å danne en trygg tilknytningsrelasjon. Fonagy og kollegaer har introdusert begrepet *epistemisk tillit* som betyr «tillit til å lære». Det er et uttrykk for den indre trygghet og tillit som et barn utvikler til en omsorgsgiver det har fått en tilknytningsrelasjon til (Jordet, 2020, s. 201). At læreren signalisere en ekte nysgjerrighet for elevens tanker og følelser i alle situasjoner, kan føre til at eleven utvikler tillit til den voksne. Dermed åpner eleven seg opp for det læreren formidler, som igjen kan føre til en positiv personlig utvikling (Jordet, 2020, s. 203).

---

## 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg utdype ulike aspekter ved valg av forskningsdesign, gjennomføring av min intervjuundersøkelse, og etiske betraktninger gjennom prosessen. For å gjennomføre et forskningsprosjekt er det en rekke valg man er nødt til å ta, og her skal jeg presentere og begrunne disse valgene. Jeg anvendte tematisk analyse for å analysere datamaterialet, og jeg vil forklare de ulike stegene i denne prosessen. Sist i kapittelet skal jeg si noe om hvordan jeg har ivarett forskningskvaliteten i dette prosjektet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Samfunnsvitenskapen har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, men filosofiske spørsmål som omhandler *hva* virkeligheten er, og *hvordan* det er mulig å få innblikk i denne virkeligheten, styrer valg av vitenskapsteoretisk perspektiv. I denne studien tar jeg utgangspunkt i de to vitenskapsteoretiske perspektivene, fenomenologi og hermeneutikk. Jeg vil gi en kort beskrivelse av hvordan disse to perspektivene påvirker dette forskningsprosjektet, både som en vitenskapsteori, og som en metodologisk tilnærming.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Denne studiens tematikk er hvordan møtet med elever med en utfordrende atferd oppleves for lærere, og jeg ønsker å få innsikt i de indre, mentale prosessene i dette møtet. Lærerens subjektive opplevelse er i sentrum av undersøkelsen, og en fenomenologisk tilnærming er dermed nærliggende å velge. Fenomenologiske studier har som intensjon å få innsikt i alt som kan erfares av menneskers bevissthet i deres livsverden (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 76). Den konkrete virkeligheten som vi lever våre liv og erfarer gjennom våre sanser utgjør innholdet i vår livsverden (Kvarv, 2010, s. 91). Hvordan bevisstheten vår er strukturert har hovedfokus i forskningen i en fenomenologisk studie, den tar sikte på å avdekke bevissthetens funksjonsmåte i dagligdagse situasjoner (Kvarv, 2014, s. 93). Det interessante blir å fange opp det enkelte menneskets oppfatning fordi i et fenomenologisk perspektiv er alles oppfatning av verden «sanne» for den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 50). Som forsker må man derfor være åpen og nysgjerrig på forskningsdeltakerens perspektiv.

Edmund Husserl (1859-1938) er fenomenologiens fremste representant, og hans filosofiske perspektiver har preget fenomenologi som vitenskapsteoretisk retning, med innslag av ideer

fra blant annet Hegel og Heidegger (Kvarv, 2012, s. 87; Postholm, 2010, s. 42). Bevisstheten vår er alltid rettet not noe, ifølge Husserl. Begrepet *intensjonalitet* viser til at bevisstheten, vår indre mentale kjerne, har retning mot «noe» i verden, et objekt, situasjon eller fenomen (Postholm, 2010, s. 42). I dette forskningsprosjektet blir det interessante å få innblikk i hvordan det oppleves for lærerne når deres bevissthet er rettet mot fenomenet møtet med utfordrende atferd i skolen. Dette er avsluttede erfaringer som ikke kan observeres direkte, men som gjennom samtaler kan deles og gjenoppleves (Postholm, 2010, s. 43).

Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming, og fenomenologisk metode brukes for å beskrive aktørens egne opplevelser, perspektiver og forståelseshorisont. Individet må studeres som følende, opplevende, handlende og forstående. Hvert enkelt menneske er unikt, og vil oppleve samme fenomen ulikt ut fra personens interesser, bakgrunn og forståelse (Johannessen et al, 2016, s. 78). Mitt mål er å finne essensen i den enkelte lærers subjektive erfaring, og forsøke å formidle denne gjennom min tolkning i analysen av dataene.

### **3.1.2 Hermeneutikk**

I tillegg til et fenomenologisk perspektiv, der beskrivelsen av lærernes subjektive opplevelse står i sentrum, vil jeg benytte hermeneutiske prinsipper gjennom hele forskningsprosessen, særlig i analysen av datamaterialet. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Hermeneutisk tilnærming i forskningen innebærer å fortolke mening, og at man gjør dette gjennom lesing og analyse av tekst, i denne sammenheng transkripsjonene av intervjuene (Postholm, 2010, s. 19). Man må i enhver samfunnsmessig forskning fortolke meningsinnholdet i innsamlet datamateriale (Johannessen et al, 2016, s. 171). Jeg ønsket å tolke og finne mening i informantenes utsagn slik at deres virkelighetsoppfatning kom frem på en måte som også var gjenkjennbar for dem.

Forskerens forståelseshorisont kan oppsummeres som ubevisste antagelser man møter materialet med (Kvarv, 2010, s. 73). Dette er egne fordommer, antagelser og erfaringer som påvirker tolkningen. Men man utvider sin forståelseshorisont gjennom forskningsprosessen slik at man kan se det hele i en større sammenheng fordi en kvalitativ undersøkelse er en sosial og dynamisk prosess med nye tolkninger, den er ikke lineær og stegvis (Kvarv, 2010, s. 137). Vekslingen mellom å se detaljert på datamaterialet og å se det hele i en større sammenheng, altså å gå frem og tilbake mellom del og helhet, er et viktig prinsipp i hermeneutisk tenkning.



---

Den hermeneutiske spiral bidrar på den måten til å få en helhetlig og nyansert innsikt i informantenes livsverden.

## 3.2 Kvalitativ metode

Forskerens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt, i kombinasjon med problemstillingens utforming, vil avgjøre hvilken metode som blir anvendt i en studie. Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i lærernes opplevelse. Mitt utgangspunkt for denne studien er at menneskets virkelighet dannes i, og mellom, mennesker og at vi kan ta del i hverandres erfaringer gjennom språket. Denne grunnlagsforståelsen kaller på bruk av en kvalitativ metode i søken etter å få innsikt i hvordan et fenomen oppleves for informantene. I kvalitativ forskning er man opptatt av å beskrive, forstå og fortolke ulike aspekter og kvaliteter ved den menneskelige erfaring. Kvalitativ forskning søker å få kunnskap om hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 11). Man ønsker å oppnå en helhetlig forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener i samfunnet gjennom bruk av kvalitative metoder. Fenomenets omfang og utbredelse er mindre viktig, det sentrale blir å forstå fenomenet i seg selv (Kvarv, 2014, s. 137).

Ut fra et sosialkonstruktivistisk syn blir kunnskap og forståelse skapt i sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 23). Forskeren må dermed gå i interaksjon med det hun studerer, og skillet mellom objektet som studeres og forskeren blir utvisket når man studerer sosiale fenomener (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 49). Ved at forsker og den det forskes på inngår i sosiale kommunikasjonssituasjoner, åpner det opp for at forskeren kan sette seg inn i informantens situasjon og virkelighet (Kvarv, 2014, s. 137). Ønsket om å forstå livet, mennesker og fenomener vi omgir oss med *innenfra*, i motsetning til *utenfra* (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 12) er min intensjon med denne studien. Men i og med at vi aldri fullt ut kan forstå et annet menneskes opplevelse, byr dette på utfordringer. Ønsket mitt er å belyse problemstillingen, og det gjøres gjennom informantenes fortellinger, og de holdningene som ligger mellom linjene. Samtidig er det jeg som forsker som må fortolke disse og det har sine begrensninger.

### 3.2.1 Forskerens rolle

Postholm (2010) understreker at i kvalitativ forskning er det forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Det vil si at forskeren tar en aktiv del i hele forskningsprosessen, fra forberedelser, til valg av teori, gjennom datainnsamlingen og

analysen. I all forskning bør forskeren reflektere over sin egen rolle, hvilken forforståelse hun bygger på, hva hun bringer med seg inn i feltet av egen erfaring, hvordan det valgte teoretiske perspektivet preger tolkningen av dataene, og så videre. Prosessen med å stille seg disse spørsmålene kalles refleksivitetsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 108). Det handler om å reflektere og å se seg selv og sine valg utenfra, og anerkjenne at det man bringer med seg påvirker gjennomføringen og resultatet av studien.

Min egen interesse for temaet for studien har sin opprinnelse i mitt eget liv, både personlig og faglig gjennom studiene. Som lærerstudent, mor og fostermor er min antagelse at utfordrende situasjoner vil møte oss ganske ofte, og at ens egen forhistorie og mentaliseringsevne har betydning for hvordan man håndterer disse situasjonene. Kvarv (2010) understreker at forskerens forforståelse er en ressurs, så lenge denne er bevisst sine oppfatninger på forhånd. Samtidig kan forskningsprosessen gi mulighet for endring og læring hos forskeren dersom hun er åpen for å utfordre og endre sine oppfatninger i løpet av og etter undersøkelsen (Kvarv, 2010, s. 141).

Min forforståelse består også av det valgte teoretiske bakteppet, derunder både teori om mentalisering og tilknytning, samt forskning som er gjort på blant annet lærerens trivsel. Dette var med og formet hvordan jeg la opp undersøkelsen, hva slags spørsmål som ble stilt, og hvordan svarene fra deltakerne ble tolket. Min utfordring blir å hele tiden være bevisst denne forforståelsen og disse antagelsene som jeg har med meg, og å få min subjektivitet frem i lyset. Videre er det slik at jeg er nybegynner som forsker og jeg må reflektere over min egen tilkortkommenhet i denne prosessen. Det innebærer å være ydmyk i møte med både teorien, forskningsdesign, analyseprosessen og fremstilling av resultatene.

### 3.3 Kvalitative forskningsintervjuer

Intervjuet er antagelig den mest brukte metoden i kvalitativ forskning, kanskje fordi fleksibiliteten gjør ulike intervjumetoder attraktivt å bruke (Bryman, 2012, s. 469). Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å få frem betydningen av intervjupersonenes erfaringer og opplevelse av fenomener i verden, og slik sett forstå verden sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I dette masterprosjektet anså jeg personlige intervjuer som den beste måten å få svar på problemstillingen fordi det er gjennom språket lærerne kan gi meg innsikt i hvordan noe oppleves for dem. Gjennom lærernes fortellinger om hendelser og deres refleksjoner av dem i ettertid fikk jeg innsikt i informantenes opplevelser.

---

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at et semistrukturert livsverdenintervju ligner på en dagligdags samtale, men at det har en klar hensikt og et mål. At intervjuet er semistrukturert betyr at det utføres ved hjelp av en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål og som sirkler inn temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, 46). Teorien som danner en ramme for undersøkelsen må leses nøye for å hjelpe forskeren til å utforme tema og spørsmål til intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 132). På bakgrunn av teorien, problemstillingen og forskningsspørsmålene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Denne intervjuguiden ble sendt informantene på forhånd, slik at de visste hvilke temaer vi skulle berøre. På den måten fikk de mulighet til å forberede seg og på forhånd reflektere over spørsmålene.

En viktig del av det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven er begrepet «mentaliserings». Dette er et abstrakt, psykologisk begrep som ikke nødvendigvis gir noen mening direkte. Mentaliseringsbegrepet må følgelig brytes ned til forståelige spørsmål i intervjuguiden, slik at de kan føre til meningsfulle svar. Man må operasjonalisere begrepet. Det handler om å gjøre et abstrakt begrep virksomt og målbart, gjennom å komme frem til noen konkrete indikatorer for dem (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 168). Eksempler på spørsmål som er utformet for å forsøke å operasjonalisere mentaliseringsbegrepet og dermed få innsikt i lærerens mentaliseringssevne er: «Hvordan tror du situasjonen oppleves, sett fra elevens ståsted?» og «Hvilke følelser vekker disse møtene i deg?». Slik blir dette begrepet mulig å forske på.

### **3.3.1 Informanter**

Jeg ønsket informanter som kunne reflektere rundt, og belyse oppgavens tematikk; møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen. I utgangspunktet åpner dette kriteriet opp for veldig mange ulike informanter, siden min forforståelse er at utfordrende situasjoner knyttet til elevatferd er svært vanlig i skolen og slik sett noe de fleste lærere vil oppleve. På den andre siden ønsket jeg informanter som hadde mye erfaring som lærere, og som dermed potensielt hadde erfaring med ulike typer elevatferd, og sin egen rolle i disse møtene. Det vil si at jeg hadde et klart mål med hvilke typer informanter jeg ønsket, det vil si et strategisk utvalg av informanter (Johannessen et al, 2016, s. 117). Det er mulig at lærerne som sa seg villig til å være med i denne studien anså seg selv som veldig trygge i rollen som lærer i møte med utfordrende elevatferd, og som dermed anså studiens tema som noe de hadde mye å bidra i forhold til. Det kan også tenkes at de anså dette temaet som en av de største utfordringene i lærerjobben og hadde et ønske om å få mulighet til å sette søkelys på disse utfordringene.

Gjennom en rekrutteringsprosess der jeg tok kontakt med lærere jeg kjente til fra før i ulike sammenhenger, sa tre lærere seg villige til å stille opp på personlig intervju. Den ene læreren fikk jeg kontakt med gjennom at læreren jeg i utgangspunktet hadde kontaktet, videreførte forespørselen. Jeg forsøkte å rekruttere flere informanter, men dessverre førte ikke disse forsøkene frem til flere intervjuer. Jeg var åpen for å gjennomføre intervjuene via både e-post og telefon, siden koronapandemien gjorde og gjør kontakten mellom folk noe uforutsigbar. Heldigvis kunne mine tre informanter møte meg personlig, noe jeg tenker var en fordel med tanke på studiens tematikk.

Lærerne som er informanter i denne studien, jeg kaller dem Anita, Hilde og Mari, er alle kvinner mellom 40 og 55 år. De er kontaktlærere på barneskolen og har mellom 18 og 30 års erfaring som lærere. De ha tilbragt det meste av sin yrkeskarriere på 1.-7. trinn og har vært kontaktlærere på ulike trinn. Anita har også jobbet en periode som skoleleder. I inneværende år er de kontaktlærere på andre, fjerde og sjette trinn. Som lærere representerer de tre ulike skoler og to ulike kommuner. Med tanke på kjønn, alder og yrkeserfaring kan man si at de er en homogen gruppe, noe Postholm & Jacobsen (2020) sier er en fordel i en fenomenologisk studie. Da kan essensen i informantenes opplevelser beskrives og gjøres gjenkjennbar for andre i lignende settinger. For at essensen på tvers av informantene skal beskrives må de uttale seg om mye av det samme (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 126).

### **3.3.2 Gjennomføring**

For å forberede meg til intervjuene gjennomførte jeg i forkant av første intervju et kort prøveintervju med en i familien. På den måten fikk jeg reflektert litt over min egen rolle som intervjuer, samt sjekket lydopptakere og kvaliteten på lyden som ble tatt opp.

Intervjuene fant sted på skolene der informantene jobber, etter arbeidstid. Informantene fikk informasjon om studien og skrev under et samtykkeskjema, dette er utdypet i kapittel 3.4.1. Vi benyttet et grupperom eller møterom på skolen som informanten valgte. Jeg anså det som en fordel å kunne gjennomføre samtalene på lærerens arbeidssted, i det som antagelig var kjente omgivelser for informantene. Det økte sjansen for at læreren følte seg avslappet og trygg i intervjusituasjonen. Vi fikk sitte uforstyrret gjennom samtalen og hvert av intervjuene varte i rundt en time.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan anses som en samtale mellom forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Nettopp at intervjuet skulle oppfattes som en

---

samtale var viktig for meg fordi temaene vi snakket om var personlige, jeg ville ikke at de skulle føle at jeg skjematisk stilte dem spørsmål. Jeg opplevde meg som ganske frigjort fra intervjuguiden gjennom samtalen. Samtalen fløt lett, og jeg la merke til at informanten svarte på spørsmålene fra intervjuguiden uten at jeg trengte å stille dem eksplisitt. Det førte til at intervjuet ikke var styrende fra min side, men mer som en åpen dialog. Forhåpentligvis ga denne tilnærmingen gode og utfyllende svar. Ved at jeg brukte en diktafon for å ta opp samtalen kunne jeg være mer til stede og konsentrert, enn hvis jeg ikke hadde brukt det. Med et par unntak skrev jeg ikke notater underveis i intervjuet. Jeg vet ikke hvordan synet av lydopptakeren på bordet mellom oss påvirket informanten, det er mulig de opplevde det som et stressmoment. Da jeg kom hjem igjen etter hvert av intervjuene noterte jeg meg umiddelbare inntrykk og tanker jeg hadde fått under intervjuet, og denne prosessen fortsatte gjennom hele analyseprosessen, som forklart i kapittel 3.5.

Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen og resultatet av undersøkelsen, understreker Kvale og Brinkmann (2015, s. 193). Jeg er en nybegynner som forsker og intervjuer, og siden forskeren i kvalitative intervjustudier er selve forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, Kvale & Brinkmann, 2015), vil forskerens innsats og prestasjoner under intervjuet ha stor betydning for resultatet. Jeg hadde noe erfaring som intervjuer, siden jeg anvendte intervju med lærere som metode i bacheloroppgaven også, allikevel var det en ny situasjon for meg og jeg var litt nervøs og anspent, særlig i begynnelsen av samtalene. I etterkant oppdaget jeg at jeg kunne vært bedre til å stille oppfølgingsspørsmål og fått enda mer utfyllende refleksjoner fra lærerne. Noen temaer ble kun overflatisk berørt og jeg ser at de med fordel kunne blitt utforsket dypere. Samtidig snakket informantene fritt og utbroderende om sentrale temaer, der jeg kun trengte å nikke og komme med bekræftende ord som «ja» og «mm».

Noen uker etter intervjuet fikk alle informantene tilsendt en sammenfatning av meningsinnholdet i de respektive intervjuene. Dette utdyper jeg mer i kapittel 3.6 «Forskningsskvalitet».

### 3.4 Etiske betraktninger

Samfunnsforskning reiser etiske problemstillinger, både før, under og etter datainnsamlingen (Johannessen et al, 2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som gir klare føringer på

hvordan forskningen bør gjennomføres. Gjennom hele prosjektet ble ulike etiske problemstillinger vurdert og overveiet. Her skal jeg redegjøre for noen av disse.

### **3.4.1 Informert samtykke**

Et viktig prinsipp i de forskningsetiske retningslinjer er at deltakerne på forhånd skal bli tilstrekkelig informert om formålet med prosjektet og hva det innebærer for dem å delta (NESH, 2018, s. 14-15). Lærerne som var med i studien fikk alle tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 2) da jeg var i kontakt med dem første gang for å forsøke å rekruttere dem til studien. Dermed fikk de god innsikt i hva prosjektet gikk ut på, de fikk mulighet til å stille spørsmål og vurdere om dette var noe de ville være med på. Etter at vi hadde avtalt å møtes for å gjennomføre intervjuet sendte jeg dem også intervjuguiden (vedlegg 1) slik at de fikk mulighet til å forberede seg mentalt til de temaene som var tenkt å bli berørt under intervjuet. Alle informantene underskrev et samtykkeskjema før intervjuet startet.

Samtykket skal være fritt, det vil si at det ikke bør utøves noe ytre press for å delta. Jeg forsøkte å ivareta dette prinsippet ved at samtidig som jeg uttrykte hvor stor pris jeg satte på at de ville stille opp, understreket at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten grunn og at de kunne la være å svare på spørsmål om de ville. Jeg forsøkte å formidle at jeg som student var genuint interessert i å få deres egne historier og opplevelser, og at alt var velkomment, uten at de skulle føle seg presset til å dele noe de ikke ville dele. Jeg sa også at de når som helst kunne ta kontakt med meg for å få innsyn i transkripsjonene av intervjuet eller for å slette noe av det de hadde sagt.

### **3.4.2 Konfidensialitet**

Forskeren skal behandle personlig informasjon om informantene konfidensielt og fortrolig og alle opplysninger som kan identifisere informantene skal anonymiseres (NESH, 2018, s. 16). Fordi jeg skulle intervju lærere ved hjelp av lydopptaker og det dermed skulle samles inn personopplysninger, måtte jeg melde prosjektet til NSD, norsk senter for forskningsdata, før datainnsamlingen kunne begynne. NSD vurderte at personvernulempen i prosjektet var lav og jeg fikk en forenklet vurdering med vilkår (vedlegg 3). Vilråene var blant annet at jeg måtte forbedre informasjonsskrivet slik at formuleringene ble mer presise og detaljerte.

Deltakernes anonymitet blir ivaretatt ved at ingen uvedkommende har tilgang til samtykkeskjemaene, lydopptakene eller transkripsjonene. For å være sikker på å ikke miste

---

verdifull informasjon fra intervjuene, tar jeg vare på lydopptakene fram til oppgaven er sensurert, men da blir de slettet umiddelbart. Heller ikke i teksten i oppgaven skal det komme frem opplysninger som kan identifisere lærerne, derfor brukte jeg omtrentlig alder og antall år de har jobbet i skolen. Jeg anså det ikke viktig for resultatet at eksakt antall år og alder kommer frem. Av samme grunn ble sitater skrevet på standard bokmål, ikke på eventuelle dialekter informantene snakket.

Et annet viktig poeng, som også NSD poengterte, er at ingen personopplysninger om enkeltelever må komme frem under intervjuene eller i oppgaven. Jeg opplevde alle informantene som svært opptatt av dette, de var varsomme da de fortalte om episoder med enkeltelever, og det fremsto som de var bevisste på sin egen taushetsplikt. Samtidig delte de av sine erfaringer med enkeltelever, men uten at det gikk på bekostning av elevenes integritet. Jeg opplevde en god balanse mellom taushetsplikt og personlighet i lærernes fortellinger.

### 3.4.3 Konsekvenser for deltakerne

Forskningen berører direkte mennesker og forholdet mellom mennesker, og kan på ulike måter påvirke dem, både direkte og indirekte (Johannessen et al, 2016, s. 83). De forskningsetiske retningslinjene understreker at forskningen ikke skal påføre deltakerne unødig belastning. Man skal også vurdere og unngå innvirkning på tredjepart, og beskyttelse av barn og andre sårbare grupper er spesielt viktig (NESH, 2018).

Forskningsspørsmålet mitt kan utilsiktet legge opp til en stigmatisering og kategorisering av elever, også for lærerne som ble intervjuet. Som jeg understreket i kapittel 2.3.1. er hensikten å beskrive virkeligheten fra lærernes perspektiv og noen begreper, som *utfordrende atferd*, er nødvendig å bruke for å komme til kjernen i fenomenet, og undersøke det. I fremstillingen av resultatene forsøker jeg å være bevisst dette dilemmaet og ikke videreføre stigmaer knyttet til grupper av elever.

Gjennom hele analyseprosessen og teksten i oppgaven prøvde jeg å være bevisst på dilemmaer som kan oppstå med tanke på å potensielt sette deltakerne i et dårlig lys. Jeg kan ha tolket deres utsagn i feil retning, lagt en annen mening i deres fremstilling enn hva som var deres hensikt, og så videre. Derfor er varsomhet i tolkningen av dataene, samt å nyansere mine antagelser, et viktig prinsipp i den videre fremstillingen.

I et forskningsintervju vil maktforholdet være skjevt fordi det er jeg som forsker som bestemmer temaene for samtalen og hva jeg ønsker å finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det kan føre til at deltakerne føler seg vurdert og sårbare. De blir også satt i en sårbar situasjon ved at det å delta i studien og snakke om utfordringer i jobben potensielt kan øke deres bevissthet om disse. Det kan få dem til å gruble eller føle seg mislykket. Jeg forøkte å være var for deres sinnsstemning underveis i intervjuet og er klar over at for forskningsdeltakeren kunne det oppstå øyeblikk der hun kanskje ble dratt mellom å ville være privat, og ønsket om å dele tanker om utfordrende situasjoner i jobbhverdagen. Håpet mitt er at deltakerne ved å delta fikk mulighet til å reflektere og bli bevisst hva de gjør bra i disse situasjonene, og hvor stor innsats de gjør på en daglig basis, og også eventuelt motivere dem til å revurdere noen praksiser.

### 3.5 Analyse

Empirien som er samlet inn, eller rettere sagt konstruert, gjennom intervjuene med lærerne, må analyseres for å få frem essensen i lærernes opplevelser. Jeg skriver at empirien er konstruert, fordi intervjudataene er forfattet i fellesskap av intervjueren og den intervjuede, som Kvale og Brinkmann (2015) forklarer. Det er den sosiale interaksjonen som fant sted under intervjuet, og mine spørsmål som ledet frem til temaene som ble snakket om, som ligger til grunn for analysen. Transkripsjonen av lydopptakene gjør dette lettere tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Malterud (2017) sin definisjon av analyse er «Analyse består i å stille spørsmål til det empiriske materialet (hva kan dette fortelle om x), lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte» (Malterud, 2017, s. 81). Denne definisjonen legger til grunn en vid forståelse av analysebegrepet, og viser at analysen er en kompleks prosess med mange steg og momenter.

Analysen begynner allerede når man samler inn data, og forskeren møter datamaterialet på bakgrunn av en teoretisk forståelse (Postholm & Jacobsen, 2020). Det vil si at min fortolkning er forankret i min forforståelse og det teoretiske perspektivet jeg har valgt. Mentaliseringsteorien var et viktig bidrag i min tolkning og analyse av empirien, men samtidig forsøkte jeg å møte innholdet som kom frem i intervjuene med et åpent sinn og la lærernes uttalelser lede vei. Analysearbeidet er preget av hermeneutiske prinsipper, der forståelsen utvikles fra delene til helheten, og tilbake igjen. Forskningen har ikke en ren induktiv (går fra



---

empiri til teori), eller deduktiv (går fra teori til empiri) tilnærming. Disse to tilnærmingene plasserer Postholm og Jacobsen (2020) på hver sitt ytterpunkt på en skala, og sier at en mer pragmatisk tilnærming til forskningen er fornuftig. En abduktiv tilnærming i forskningen er en kontinuerlig vekselvirking mellom teori og empiri, der ingen av de to har forrang. Forskningen blir en pågående prosess som pendler mellom forskerens perspektiv, valgte teorier, og datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2020).

I det følgende skal jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem i analyseprosessen.

### **3.5.1 Transkribering**

Ved å transkribere intervjuer, omformer man talespråk om til skriftspråk. Dette er som en fortolkningsprosess, som kan by på praktiske og prinsipielle problemer. Mye informasjon fra intervjuene går tapt i denne prosessen, som kroppsspråk, intonasjon i stemmen og så videre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkribering er en aktiv prosess, og det er her mye av tolkningsarbeidet begynner. Postholm og Jacobsen (2020) anbefaler at transkripsjonene utføres av forskeren selv, fordi man gjør analyser og tolkning i løpet av transkripsjonen. Disse umiddelbare tolkningene og ideene bør skrives ned, slik at man ikke glemmer dem (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 146).

Jeg transkriberte lydopptakene av intervjuene i dagene rett etter hvert enkelt intervju. Det økte sjansen for at jeg ville huske alle inntrykkene fra intervjuene, og de sosiale og emosjonelle aspektene som var en del av dem. Samtidig som jeg transkriberte, noterte jeg meg ideer og tanker som oppsto. Jeg skrev samtalene om til standard bokmål, slik at ikke eventuelle dialekter informantene snakket, ble med. Det er et ledd for å sikre anonymiteten til informantene. Bortsett fra at jeg gjorde om til bokmål, skrev jeg informantenes uttalelser lydrett ned. Jeg markerte små pauser i talestrømmen, småord som «eh», og latter og lignende, både fra meg og lærerne. Etter å ha transkribert, hørte jeg på lydopptakene en gang til, samtidig som jeg leste transkripsjonene, for å være sikker på å ha fått med alt innholdet korrekt.

### **3.5.2 Tematisk analyse**

Tematisk analyse er en analysemetode innenfor kvalitativ forskning som benyttes til å identifisere og analysere temaer eller mønstre innenfor et datasett. Den versjonen av tematisk analyse Braun og Clarke promoterer, legger vekt på å være svært fleksibel og gir en dynamisk fremgangsmåte i kodingen og utviklingen av temaer (Clarke & Braun, 2017, s. 297).

Analysemetoden må passe godt til problemstillingen og formålet med studien. Temaene, som har sitt utspring fra det innsamlede datamaterialet, skal være knyttet til forskningsspørsmålene, fremhever Braun & Clarke (2006). Jeg opplevde at tematisk analyse av intervjudataene passet godt til denne studien, der de ulike temaene som kom frem tar opp faktorer som preger lærerens opplevelse av møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen.

Braun og Clarke deler analyseprosessen inn i seks faser for å tydeliggjøre prosessen, men disse fasene kommer ikke nødvendigvis rett etter hverandre, man hopper gjerne litt frem og tilbake mellom dem. Fase en er å gjøre seg kjent med dataene. Jeg ble godt kjent med dataene gjennom transkripsjonsprosessen, der jeg også skrev ned ideer og tanker som dukket opp. Braun & Clarke (2006) anbefaler å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, og å lese aktivt for å se etter potensielle mønstre i informantenes uttalelser (Braun & Clarke, 2006). Transkripsjonene bør tjene som et verktøy for fortolkning av det som ble sagt i intervjuene, sier Kvale & Brinkmann (2015). Siden transkripsjonen er en abstraksjon fra selve samtalen mellom meg og informanten, bør jeg som forsker gå i dialog med teksten, forsøke å utvikle, klargjøre og utdype det som blir uttrykt i den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218).

Da jeg hadde gjort meg kjent med datamaterialet begynte arbeidet med å utvikle koder. Koder er som merkelapper på datamaterialet som skal fange essensen i dataene og legge grunnlaget for konstruksjonen av temaene (Clarke, 2018). Kodene man lager skal kunne peke ut interessante aspekter i den videre analysen, fremhever Tjora (2021, s. 124). Man kan kode det samme tekstutdraget på flere måter, og også i ulike nivåer. Braun & Clarke (2006) snakker om «semantic and latent codes and themes», der semantic codes er koder som er empirinære og mer tynne beskrivelser av hva informantene direkte sa. Latent codes er på et annet nivå og handler mer om den underliggende betydningen og ideene i det informantene fortalte. Disse blir tykke beskrivelser som er en kombinasjon av informantens utsagn og forskerens fortolkning av dets mening, i tråd med teorien (Braune & Clarke, 2006; Clarke, 2018). Jeg la merke til at en utfordring på det førstnevnte nivået ble å lage koder som ikke ble for generelle. Jeg la vekt på at kodene skulle bestå av mer enn ett ord, og gi mening i seg selv. Et eksempel på en slik kode er: *Vil så gjerne skape positiv utvikling hos eleven*. Uttalelsen som jeg kodet slik var «*åh, jeg føler liksom at, åh jeg vil så gjerne løfte, jeg vil skape utvikling, jeg vil at du skal få en god dag*». Et eksempel på en kode som man kan si er en «latent code» er: *Systemene rundt jobber MOT dem*. Her blir koden basert på ikke kun det hun sa, men også min tolkning av den underliggende betydningen i flere uttalelser, sammen med teorien som var en del av min forforståelse før datainnsamlingen.

---

Den videre prosessen fortsatte med å systematisere kodene og legge dem i ulike kategorier. Dette steget handler om å begynne å analysere kodene og vurdere hvordan ulike koder kan kombineres for å danne et overordnet tema, man begynner altså å lete etter temaer (Braun & Clarke, 2006). Jeg brukte programmet Word for å kode, kategorisere og analysere datamaterialet mitt. I denne fasen laget jeg skjemaer i dette programmet for å få oversikt over de ulike kodene, og hvordan de kunne kategoriseres. Videre, i fase fire, fortsatte jeg prosessen med å kreere temaer og undertemaer. Jeg passet på å kunne søke opp igjen kodene i intervjutranskripsjonene, slik at jeg så hvor opphavet til dem var. Det handler om å gå tilbake i datamaterialet og validere. Jeg kunne brukt dataprogrammer som er designet for å organisere kvalitativt datamateriale, som programmet NVivo, men jeg fant ut at det for meg i denne omgang ikke var noen vits i å lære meg dette programmet, siden omfanget av datamaterialet var ganske lite.

Til slutt landet jeg på temaene *atferd som utfordrer, se eleven innenfra, reflektere over egen rolle og ytre rammer*. Temaene fanger noe viktig fra dataene som kan belyse problemstillingen, og representerer nivåer av mønstre og mening innenfor datasettet. I kvalitativ intervjuforskning blir det viktig å vurdere relevansen av temaene, ikke å telle frekvens. Man må stille seg spørsmålet, er dette temaet relevant for å besvare forskningsspørsmålet? (Braun & Clarke, 2006). I tillegg til den skjematiske fremstillingen av koder og kategorier, laget jeg også et tankekart for å se på sammenhengen mellom temaene og undertemaene. Opprinnelig hadde jeg *kollegastøtte* som et tema, men etter en revurdering valgte jeg å heller legge dette som et undertema under *ytre rammer*.

Jeg vil her legge frem et eksempel på en måte jeg jobbet under analysen. Jeg viser til hvordan jeg med utgangspunkt i et tekstutdrag fra intervjuet med læreren først kodet utsagnet, og til slutt innlemme det under et overordnet tema. Utsagnet fra læreren er:

*Altså, noen ganger så tenker jeg at nå må jeg bare... noen ganger så slipper jeg bare taket litt. Tenker, nå må jeg bare la humla suse et lite øyeblikk så jeg får roa meg ned sjøl, hehe, ja. Litt sånn puste. Også prøver jeg da å.. da får jeg liksom roa meg selv slik at stemmen min ikke er så høy og slike ting, også får jeg liksom klappa eller et eller annet så jeg får ro igjen. Også sier jeg at nå, nå må vi..heh ja.. også får vi liksom starte litt på nytt igjen da. Ja.*

Dette tekstutdraget kodet jeg med kodene:

**Tar seg tid til å puste.**

**Er bevisst at ved å roe ned selv påvirker det stemme, kroppsspråk etc.**

**Gi alle mulighet til å starte på nytt.**

På slutten av analyseprosessen havnet dette lærerutsagnet under temaet *reflektere over egen rolle*.

Analysearbeidet er en møysommelig prosess, der man må gå frem og tilbake mellom de enkelte uttalelsene, og helheten fra alle intervjuene. Den byr på noen dilemmaer, men gir interessant og viktig innsikt i informantenes erfaringer. Det siste og avsluttende steget i den tematiske analysen er å rapportere funnene fra analysen. Dette gjør jeg i kapittel 4, for deretter å drøfte dem opp mot teorien i kapittel 5.

## 3.6 Forskningskvalitet

Kvalitet i kvalitative studier handler om hvorvidt hele forskningsprosessen og resultatene er troverdige. For å avgjøre kvaliteten i en studie må forskeren på en kritisk måte beskrive hvordan kunnskapen som fremstilles i forskningsteksten er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 219). Det dreier seg om å vise til kvalitet i alle deler av forskningen, om åpenhet og redelighet gjennom prosessen. I det følgende skal jeg beskrive hva jeg har gjort for å øke kvaliteten på denne studien.

### 3.6.1 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet (reliabilitet) viser til hvordan måten forskeren har valgt å gjennomføre undersøkelsen på, påvirker resultatet, og om man dermed kan stole på funnene som er produsert. For å sikre dette må forskeren reflektere over sin påvirkning på resultatet, og gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2020). Jeg har forsøkt å ivareta dette gjennom å beskrive min egen rolle, forforståelse og antagelser i forhold til temaet, samtidig som jeg har lagt vekt på å synliggjøre forskjellen på min egen tolkning og informantenes stemmer. Grundige beskrivelser av hvordan jeg har lagt opp undersøkelsen, hvordan intervjuene ble gjennomført, og hvordan datamaterialet ble analysert, er gjort. I tillegg har jeg lagt ved intervjuguiden som dannet bakgrunnen for undersøkelsen.

---

### 3.6.2 Indre gyldighet

Indre gyldighet (validitet) handler om hvorvidt det er sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes, og de dataene som samles inn. Representerer forskerens fremgangsmåter og funn virkeligheten, og reflekterer de på en riktig måte studiens formål? (Johannessen et al, 2016, s. 232). Postholm & Jacobsen (2020) forklarer at indre gyldighet i kvalitative studier avhenger av hvorvidt abstrakte begreper er meningsfulle, både for de som utgjør forskningsfeltet, og leseren av den. Forskeren er nødt til å vise til sammenhengen mellom datamaterialet, tolkningene og analysen av den, og gi tykke beskrivelser slik at leseren kan se virkeligheten slik den fremsto for forskeren. (Postholm & Jacobsen, 2020). Jeg har forsøkt å ivareta dette ved å beskrive detaljert min fremgangsmåte i analysen, samt å bruke mange sitater i presentasjonen av funn, slik at det kommer frem at det er lærernes opplevelser jeg forsøker å formidle og tolke.

For å øke kvaliteten på studien gjennomførte jeg det Postholm (2010) kaller *member-checking* (Postholm, 2010, s. 132), som innebærer at informantene kan lese gjennom oppsummering av intervjuet og beskrivelser og tolkninger forskeren kommer med. Et annet ord for dette er *deltaker-validering* (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 230). Det er viktig at forskningsdeltakerne kjenner seg igjen i det som er grunnlaget for min analyse. Derfor skrev jeg et kort sammendrag av min fortolkning av hovedinnholdet i de respektive intervjuene. Dette skrev jeg i «du»-form, og sendte til informantene, slik at hver enkelt kunne gi meg en tilbakemelding på om min fortolkning stemte med hennes oppfattelse av sin virkelighet. Lærerne leste altså gjennom en meningsfortetning av innholdet i intervjuet, og alle tre bekreftet at de kjente seg igjen i dette. De leste ikke gjennom den ferdige analysen eller drøftingen av funnene, derfor kan noe «ha blitt borte på veien», slik at de kanskje ikke i like stor grad vil være enige i sluttresultatet.

### 3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet (ytre gyldighet) handler om i hvilken grad funn fra én kontekst kan overføres, eller generaliseres, til en annen kontekst. Forskningsprosjekter har gjerne som mål om å være gyldige utover akkurat det man har studert, at det kan være til nytte på flere arenaer (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 238). I den fenomenologiske studien som denne masteroppgaven presenterer, handler det ikke om generalisering, men om at resultatene fra denne undersøkelsen kan tenkes å gi perspektiver som også kan være gyldige for andre lærere i lignende situasjoner. Forskeren må skrive sine antakelser og tolkninger detaljert og nyansert.

På den måten kan leseren oppleve beskrivelser av situasjoner som om han opplevde det selv, han kan knytte det til sin egen virkelighet. Forskningsteksten blir dermed et tankeredskap for å utvikle egen praksis (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 239).

### **3.6.4 Betrakninger rundt metodevalg**

Tilnærmingen jeg har valgt for å belyse problemstillingen reiser noen metodologiske spørsmål. Å få innblikk i informantenes indre opplevelser av situasjoner som kan være vanskelige å takle, er ikke nødvendigvis enkelt for forskeren. Det blir et personlig tema, og jeg måtte prøve å ta hensyn til informantens integritet. Jeg ser at jeg under intervjuene kunne ha vært bedre til å stille oppfølgingsspørsmål for å få en enda rikere beskrivelse fra lærerne om de indre følelse - og tankeprosessene som foregår hos dem i de utfordrende situasjonene. Samtidig begrenser det seg naturlig. Å dele mye av sitt innerste med en utenforstående, er ikke en selvfølge. Med det tatt i betraktning, synes jeg at jeg fikk et godt innblikk i lærernes opplevelse, og de delte mye av seg selv.

For å kunne gå enda dypere ned i lærernes opplevelse, og dermed kanskje økt studiens kvalitet, ønsket jeg egentlig å bruke en kombinasjon av personlige intervjuer og brevmetoden, for å belyse problemstillingen. Brevmetoden går ut på at læreren med utgangspunkt i egen erfaring med et fenomen skriver et brev til forskeren. Dette skaper rom for egen refleksjon over et fenomen som angår personen, og en tekst de skaper selv gir eierforhold til egen historie. Dette kan åpne opp for å gå dypere inn på sentrale spørsmål, enn i et intervju (Sjøbakken, 2017). Jeg ser for meg at denne metodetrianguleringen kunne gitt interessante, dype og verdifulle refleksjoner.

---

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra analysen jeg har gjort på de innsamlede dataene. Det er intervjuene med de tre lærerne Mari, Anita og Hilde, som utgjør datagrunnlaget, og som er gjenstand for analysen. Gjennom lærernes svar forsøkte jeg å finne deres holdninger i forhold til elevatferd som oppfattes utfordrende, hva som påvirker hvordan de står i de vanskelige situasjonene, og hva som faktisk er utfordrende for dem. Temaene *atferd som utfordrer, se eleven innenfra, reflektere over egen rolle og ytre rammer* ble formet under analysen, og danner strukturen i dette kapitlet.

Ganske mange sitater fra lærerne er med. Dette delvis for å vise til at det er lærernes uttalelser jeg har analysert og tolket, delvis for å komme nærmere deres opplevelse. Målet er å forsøke å tegne et levende bilde av informantenes opplevelser. Sitatene er skrevet i kursiv, og tegnet (...) markerer ord og setninger som er utelatt, for å vise at sitatet noen ganger er en del av en lengre uttalelse. Fordi talespråk er forskjellig fra skriftspråk, har jeg i noen få tilfeller gjort små endringer på sitatene, men kun for å gjøre dem mer leservennlige, meningsinnholdet har ikke på noen måte blitt påvirket.

### 4.1 Atferd som utfordrer

Temaet for denne studien er atferd som oppleves utfordrende for lærerne og gjennom intervjuene kom det frem ulike former for elevatferd som kunne være vanskelig å forholde seg til. Refleksjoner over årsaksforklaringer på denne atferden var også et gjennomgående tema hos lærerne.

#### 4.1.1 Innagerende atferd kan være vanskeligere å håndtere enn utagerende

Lærernes første innskytelse på spørsmål om møtet med utfordrende elevatferd i skolen var å snakke om elevatferd som har et fysisk uttrykk i form av uro, krangling og vold. Atferd som utfordrer i det daglige er ulike former for uro i klasserommet, elever som krangler, forstyrrer, ikke hører på beskjeder og så videre. Denne typen elevatferd presenteres som en del av lærernes hverdag og en naturlig del av å jobbe med barn. To av lærerne har også ved flere anledninger opplevd voldelig atferd fra elever og kommer med eksempler som slag, spark og annen vold. De har også opplevd trusler om vold og elever som kaster møbler og ting gjennom

klasserommet. Den utfordrende atferden varierer dermed i ulik grad fra den dagligdagse uroen, til fysisk vold og til atferd som kan betegnes som mer innagerende.

På spørsmål om hun synes utagerende eller innagerende atferd er vanskeligst å forholde seg til svarer Hilde: *Da tenker jeg begge deler egentlig, fordi at det er klart at hvis du da står i en situasjon der en elev utagerer, også har du ikke noe flere hender å hjelpe deg med da, så får du liksom ikke tatt deg den tida for å roe ned den eleven på en vanlig måte.* På nærmere spørsmål om hvordan Anita synes det var å forholde seg til de innagerende elevene fortalte hun at for henne var det på et vis enda vanskeligere å håndtere enn de utagerende (...) *de vil jo bli sett! Men de er redde for å bli sett og prøver dermed å gjemme seg, sant. Og da skal det bevisst jobbing til, og det skal igjen ressurs og tid til å både kunne være der og til å hakke hull på det skallet de har laget seg.* Hilde beskriver utfordringen med innagerende elever slik: (...) *hvis det er en unge som blir helt stille, eller sitter under bordet og ikke vil svare og slike ting, men da blir jeg mer sånn at da tenker jeg veldig mye på det, på hva skal jeg gjøre for at personen skal åpne seg (...) da er det ikke stress, da er det mer tankespinn egentlig.*

#### **4.1.2 Sammensatte grunner til utfordrende atferd**

Lærerne reflektere mye over forskjellige forklaringsmodeller for elevens ulike følelsesuttrykk og atferd. De gir uttrykk for å ha fundert mye over medvirkende grunner til elevenes atferd og tegner et sammensatt bilde av disse. Det er i denne sammenhengen stort sett atferd som kan betegnes som utagerende som blir utdypet. *Det er ofte dårlig selvbilde, er mitt inntrykk. Dårlig selvbilde, dårlig selvtilit, dårlig mestringsfølelse...*, sier Mari om grunner til at en elev kan utagere. Anita trekker frem to hovedgrunner til at elever utagerer. Den ene er at de har lite erfaring i å møte motstand og at eleven dermed sliter med å innordne seg rammene som finnes i skolen. Den andre grunnen mener hun er at de har det så vanskelig i livet sitt at de ikke evner å møte mer motstand, de klarer ikke å håndtere mer tap. Hun utdyper videre hvordan det er manglende følelsesstyring og kompetanse i følelshåndtering hos eleven som fører til utagerende atferd; *Jeg ser på disse ungene som ulykkelige unger som ikke har de ferdighetene som skal til for å fungere i et fellesskap. Og at det er ferdigheter det handler om, som kan trenes. Og da handler det om følelshåndtering. (...)* Hun utdyper videre: *De har ikke noe ...språk for de følelsene de får da, de blir bare superfortvila fordi det gjør vondt, ikke sant (...)* *Og da er denne atferden et uttrykk for det ofte..*



---

Utagerende atferd kan også forklares av faktorer utenfor eleven og Mari trekker frem at både holdninger i samfunnet, samt foreldrenes og hjemmets holdninger er med på å styre hvordan elevene oppfører seg på skolen. Mari mener at manglende respekt for lærere kan forklare mye av den utagerende atferden og mener det har vært en økning i den type atferd de siste ti årene: *Det er en ting som har forandra seg veldig siden jeg begynte som lærer, respekten for voksne, den er ikke til stede hos en del unger i forhold til det den var før.* Anita reflekterer over hvorfor en av hennes elever har utagert mer i det siste og peker på faktorer ved skolen som en årsak til dette: *men jeg vet jo hva det er, det er mangel på støtte. Så enkelt og så vanskelig, for den er ikke mulig å få inn igjen.* Hun ser et det er mangel på ressurser og støtte i det daglige som påvirker elevens atferd.

Hvilken holdning lærerne har i møtet med elevatferd påvirker hvordan de står i de utfordrende situasjonene (..) *Jeg tenker at unger kommer hit og gjør så godt de kan, de ønsker å lykkes og være som alle andre. Det er hovedmålet deres når de kommer hver morgen,* sier Anita og reflekterer rundt hvordan hennes elevsyn i stor grad styrer hennes tanker i møtet med utfordrende elevatferd. Hun mener at uansett årsak til den utfordrende elevatferden er det en balanse av krav og omsorg fra lærerens side som skal til. Mari understreker at hun antagelig ikke hadde klart å stå i jobben sin hvis hun ikke hadde en innstilling om at eleven som har en atferd som utagerer har det vanskelig inni seg.

## 4.2 Se eleven innenfra

Lærerne viser gjennom intervjuene at de er opptatt av å sette seg inn i elevens opplevelse av verden. Det handler om å se den enkeltes intensjoner og behov. De anser relasjonen med eleven som en forutsetning for å ha mulighet til å på en god måte møte eleven slik han eller hun trenger.

### 4.2.1 Se bak elevens atferd

Lærerne forteller om hvordan de forsøker å se bak elevens atferd for å forstå han eller henne. *For det første så tenker jeg på hva jeg skal si eller gjøre i en situasjon (...)* Så må jeg prøve å løse opp i det. Også må jeg tenke - hva kan jeg stille spørsmål om; vil han sitte på fanget, vil han ikke, vil han ha kroppskontakt i det hele tatt eller vil han ikke. *Jeg må jo få en eller annen åpning (...)*, beskriver Hilde. Jeg tok dette utsagnet som at denne læreren forsøker å sette seg inn i elevens livsverden og møte elevens behov. Hun forsøker å lese elevens kroppsspråk

---

og subtile signaler for å kunne tilby hjelp. Hun ser bak elevens atferd og forsøker å analysere hva som ligger bak, og hvilke behov eleven har i det øyeblikket.

Anita forteller om hvordan hun bruker dialogen som en strategi for å bedre relasjonen med eleven hvis det har vært en litt dårlig periode eller etter at det har vært en konfrontasjon: (...) *Og da opplever jeg at barn er vanvittig hjelpsomme! De er veldig på tilbudssida og ofte så har de god greie på hva som skal til selv, for at de skal få det til. Og de kan si: «når du bruker sånn og sånn stemme eller når du sier det slik og slik, da gjør det det med meg».* Dette viser at hun lar elevene få sjansen til å kjenne etter og gir dem mulighet til å uttrykke sine egne opplevelser overfor læreren. Samtidig tyder det på at hun tar dem på alvor og forsøker å endre sin egen atferd slik at samspillet kan bedres.

Betydningen av å ha mulighet til å lese elevens atferd og sette seg inn i hans livsverden blir fremhevet av Anita. Hun legger vekt på av å være i forkant og å forebygge i det daglige: *Og dette her er egentlig veldig ressurskrevende, for det kreves at det er noen som er der, tett nok på, sånn at du får kommet i forkant. At du kan se at det er en dårlig dag, du kan se om...kan ikke bare se det, men ha mulighet til å snakke; vet du hva, i dag ser du litt sliten ut, har det skjedd noe? Men da må det være et menneske der, og det...er det ikke alltid det er.* Hun ser verdien av å være tett på eleven, snakke med han eller henne på et litt dypere nivå, og dermed ha mulighet til å være en emosjonell støtte slik at eleven kan få en bedre dag. Hun ser samtidig at dette idealet ikke er så lett å oppfylle, på grunn av manglende tid i skolehverdagen.

#### **4.2.2 «Det er oppdraget vårt å skaffe oss en god relasjon til alle unger»**

Samtlige lærere trekker frem elev-lærer-relasjonens betydning og arbeidet med å etablere og styrke relasjonene med elevene. De anser relasjonsbygging som en av kjerneoppgavene i læreryrket: (...) *det er jo alltid mitt ansvar å prøve å jobbe for å få en god relasjon. Det er viktig å huske på når man står som voksen, sier Mari.* Anita utdyper: (...) *det mener jeg er en selvfølge, det er oppdraget vårt å skaffe oss en god relasjon til alle unger.* På skolen til Anita har de etablert en systematisk kartlegging av elevrelasjoner og dette tar hun med seg i hverdagen når hun reflekterer over kvaliteten på sin relasjon med enkeltelever. Hvordan en god elev-lærer-relasjon kan forebygge atferdsutfordringer viser Hilde i dette utsagnet: *Desto mer tid du har til å få den gode relasjonen, desto bedre. Du vil ikke ha så mye utagerende elever da, hvis du har denne gode greia med dem. Og du kan jo ha veldig urolige elever som ikke er*

---

*noe problem i det hele tatt fordi at du har en god relasjon. Så kan du se på'n og heve på et øyebryn også smile litt også roer'n seg ned liksom (...)* Og da får du ikke det kjempekaoset, hvis du da har fått den tiden det trengs.

Tid blir en nøkkelfaktor lærerne nevner når det gjelder å bygge gode relasjoner med elevene, særlig de stille elevene. Hilde og Anita forteller om erfaringer med hvordan innagerende elever trenger tid og tålmodighet for å føle seg trygge og at det kan være vanskelig å gi dem den tiden de trenger. Anita setter ord på hvordan å bygge god relasjon til de stille elvene blir nedprioritert i det daglige fordi hensynet til de andre elevene går foran. De stille skaper ikke trøbbel i klasserommet, derfor blir relasjonsbygging med de utagerende elevene prioritert først. *Det er fælt å si det, men det spiller på en måte ikke så stor rolle, for de ødelegger ikke for de andre, ikke sant. Så det behovet for den relasjonen og veien inn...det blir ikke det samme ...*Læreren innser at dette ikke er heldig og ikke slik det burde være, men det blir en konsekvens av for lite tid og ressurser.

Felles for alle tre lærerne var at de synes det er lettere å etablere en god relasjon til utagerende elever, enn med innagerende. Dette begrunner de med at de elevene med en utagerende uttrykksform av sine følelser er lettere å tolke og lese. Disse har et tydelig uttrykk, de er ofte veldig verbale og man har mye å spille på i relasjonsbyggingen. (...) *ofte så har jeg en god relasjon til dem som utagerer fordi at de er jo på en måte, liksom de agerer jo ut i alle situasjoner (...) så jeg har inntrykk av at det er mye lettere enn dem jeg ikke får taket på, ikke vet noe om eller ikke har noen ting å spille på da,* forteller Hilde. De stille elevene derimot deler lite av seg selv og de er vanskelig å komme inn på. Dette tyder på at lærerne mener at elevens evne til å gi uttrykk for sine følelser og tanker er viktig for å bygge relasjoner.

### **4.2.3 Balansere alle elevenes behov**

Alle lærerne forteller om daglige dilemmaer og en følelse av at de bør være til stede på alle arenaer på en gang. De kjenner de blir dratt i flere retninger samtidig og setter dette i sammenheng med for få voksne i klasserommet. Et dilemma de kan befinne seg i er å ivareta de andre elevene i klasserommet, samtidig som de skal roe ned en elev som utagerer, som et sitat fra Hilde viser; (...) *noen ganger så står du i situasjoner der du må verne de andre elevene da, mot denne her.* Mari beskriver hvordan det kan oppleves: (...) *også er det jo som regel i påsyn av alle de andre i klassen, så da må man jo og...prøve å forklare de andre hva som skjer, så man har vel egentlig ikke tid til å sette seg inn i seg selv, fordi du må prøve å slukke*

*ting som skjer rundt deg.* De ser at elevene har ulike behov i disse situasjonene og at de som lærere har et stort ansvar for å både beskytte alle elever, samt å forklare og gjøre en utagerende elevs atferd forståelig for de andre elevene.

Utagerende atferd kan prege de andre elevene også på lengre sikt, påpeker Anita, og uttrykker bekymring for dette: *Vi har hatt elever som på en måte har regjert hele trinnet, med vold. Og da blir klassen ganske preget i lang tid etterpå, for de vet aldri når det kommer en stol susende gjennom rommet, de vet aldri når de får en limstift i bakhodet eller når læreren får et slag med kosten over leggen. Så da blir det uro og utrygghet i lang tid (...) det er traumatiske opplevelser for dem, som de drar med seg hele skoletiden egentlig.* Lærerne i denne studien står i et stadig krysspress med å balansere de ulike elevenes behov og de må evne å sette seg inn i opplevelsene til mange elever samtidig.

## 4.3 Reflektere over egen rolle

Å reflektere over egen rolle innebærer i denne sammenhengen både refleksjoner over hvordan man har det inni seg, altså hva de vanskelige situasjonene gjør med deg – og hvordan man kan regulere egne indre tilstander. Samtidig dreier det seg om å være bevisst hvordan egen atferd og sinnstilstand påvirker elevene.

### 4.3.1 Kjenne seg selv

*Jeg tror det er fryktelig viktig i denne jobben her, at man kjenner seg selv, kjenner sitt eget følelsesregister, hva er det som trigger, hva er det som ikke trigger, hvordan reagerer jeg på dette, hvordan har jeg det i dag! Sant, vi...mer enn kanskje mange andre yrkesgrupper, må ha et veldig sånn avklart forhold til oss selv så vi vet hvem vi er og hva vi reagerer på, og hvordan vi reagerer.* Dette sitatet fra Anita understreker betydningen av å kjenne sitt eget indre liv i jobben som lærer. Dette innebærer også å ha kjennskap til sin egen forhistorie og reaksjonsmønster i vanskelige situasjoner.

Å gjenkjenne egne følelser og indre reaksjoner kan tidvis være utfordrende. Det å skulle dele og beskrive sine egne følelser, spesielt litt vanskelige følelser som sinne, irritasjon og frustrasjon, kan være svært personlig og ikke nødvendigvis så lett i en intervjusituasjon. Informantene beskrev sine egne indre sinnstilstander i ulik grad og dette kan for eksempel skyldes ulik vilje til å dele, eller mindre bevissthet om egne følelser. Det kan også skyldes at

---

jeg under intervjuene var for dårlig til å stille oppfølgingsspørsmål for å få nærmere innblikk i lærernes følelser. Allikevel analyserer jeg intervjuene dit at alle informantene er bevisste sine følelsesreaksjoner og hvordan disse kan påvirke både dem selv og elevene.

Lærerne bruker ord som frustrert, irritert, oppgitt, stresset, sjokkert og sint som beskrivelser på hvordan de reagerer på elever som viser utfordrende atferd. Mari legger frem et eksempel fra sin egen erfaring med en elev som slo henne. Hun beskriver hvordan den første reaksjonen som kom var sjokk og sinne, men at hun samtidig tenker at en elev som gjør sånn ikke har det noe godt med seg selv. Hun beskriver også hvordan hun har en god relasjon til denne eleven, og det ser ut til å mildne hennes reaksjon på å bli slått. På spørsmål om hun synes det er vanskelig å få en god relasjon til elever som utagerer svarer Anita: *for meg har det egentlig vært helt motsatt da, at jeg blir ekstra glad i dem rett og slett, helt motsatt. Jeg blir så nysgjerrig på, hva er nøkkelen inn til deg liksom.* Disse uttalelsen fra informanten tolker jeg som at å ha en god relasjon med eleven som utagerer blir en beskyttelsesfaktor når det gjelder å stå i slike situasjoner. Ved at lærerne har brukt tid og krefter på å etablere en god og trygg relasjon med eleven som utagerer, vil de håndtere slike episoder bedre.

Alle lærerne forteller om stressreaksjoner og hvordan disse kan oppleves. Hilde beskriver både kroppslige og mentale fornemmelser av stress i hverdagen. Når hun står i en situasjon som oppleves som et dilemma fordi hun føler hun skulle vært flere steder samtidig beskriver hun en ganske presset situasjon; *Du blir frustrert fordi at det (..). Det har egentlig ikke noe med ungene å gjøre, ikke sant, men du blir jo helt sånn desperat, så plutselig maser de i alle kanter. Også får jeg ikke tatt meg av mer enn et par eller en hel klasse som sitter der (...)* Og da føler jeg meg trengt opp i et hjørne. De kroppslige reaksjonene på stress er også et tema for Mari som forteller om vond nakke og hode, stive skuldre og uro i kroppen. Lærerne forteller om ulike strategier for å håndtere sine følelser og stressreaksjoner i det daglige. Eksempler på dette er å gå unna utfordrende situasjoner et øyeblikk for å gi både seg selv og eleven en tenkepause. Det er å puste dypt og bevisst for å roe ned egen kropp, eller å søke støtte i kollegaene.

### 4.3.2 Se seg selv utenfra

At lærerne i denne studien har reflektert over hvordan egen indre sinnstilstand og egen atferd påvirker elevene viser seg i utsagn som: *Jeg merker jo det, at hvis jeg kjenner at jeg begynner å bli stressa inni meg, så blir det ikke akkurat noe roligere i klasserommet,* forteller Hilde.

(...) *Det er klart han merker at jeg blir irritert på han*, reflekterer Anita om hvordan eleven blir påvirket av hennes reaksjon på han. Dette tyder på at Hilde og Anita leser elevenes subtile signaler og tolker disse, og dermed oppfatter at elevene blir påvirket av lærernes sinnstilstand.

Alle lærerne forteller om hvordan de bruker seg selv som modell for følelshåndtering. I utfordrende situasjoner kan de beskrive sine egne følelser og tanker for elevene. Mari utdyper: *Og jeg sier det og; «vet du nå kjenner jeg at nå begynner jeg å bli litt irritert her, også kjenner jeg og at jeg blir litt lei meg» Jeg prøver å sette ord på mine følelser på hva jeg føler når de driver og tuller.* Dette er en strategi alle lærerne bruker og som de opplever at elevene kan respondere godt på. Anita er bevisst hvordan hun kan være en rollemodell for følelshåndtering og en brikke i hvordan eleven kan utvikle strategier for å håndtere egne følelsesreaksjoner: (...) *da lærer de faktisk av meg at man går unna, håndtere sine egne følelser og så kommer man tilbake når man er i vater og kan prate ordentlig.*

Hilde og Anita trakk frem betydningen av å kunne innrømme feil og be elevene om unnskyldning når de så at de hadde håndtert en situasjon på en uheldig måte. Hilde sier: *Så jeg prøver å si unnskyld noen ganger, liksom forklare (...) hvorfor det ble sånn og sånn..* Anita mener at å si unnskyld påvirker elevene positivt, og at det er en viktig del av elevens sosiale utvikling: (...) *det er greit at unger ser at voksne og gjør feil og at vi da lærer av dem og retter opp i det da. Innrømmer at vi har gjort feil og ber om unnskyldning, og prøver å unngå å gjøre det igjen. De skal jo lære det av oss og!*

Samtlige informanter trekker frem hvordan egen form og livssituasjon påvirker deres møte med utfordrende atferd og deres følelse av mestring i jobben. Egen dagsform settes i sammenheng med hvor godt de takler for eksempel urolige elever: *du tolererer ikke så mye støy for eksempel (...) altså, når dagsformen er god så kan du ta irettesettelsen med et glimt i øyet, på en litt humoristisk måte (...) Men er lunta kort, da smeller det jo mye fortere enn det gjør ellers, så absolutt, så klart det har masse å si,* beskriver Mari. (...) *for når vi blir slitne nok eller synes at situasjonen er håpløs nok så begynner vi til slutt å leite etter feil hos andre.* *Det er en helt menneskelig prosess,* utdyper Anita når hun reflekterer rundt hvordan læreres slitenhet kan påvirke elevene.

Egen form påvirker mestringsfølelsen på jobben, og omvendt kan stress og utfordringer på jobben påvirker hjemmelivet til informantene. De forteller om at de kan gå fra jobb med høye skuldre og følelse av stress og uro, og de har også med seg bekymringer om elever hjem.

---

Lærerne har høye forventninger til seg selv i jobben som lærer, men føler ofte på å ikke helt strekke til: *for du er hele tiden på etterskudd. Det er sånn, du jobber og lærer deg til å jobbe med en følelse av utilstrekkelighet. Det gjør du jo faktisk, sier Anita. Også føler man hele tiden at man kommer til kort, at man ikke får gjort det bra nok, at man skulle ha fått til bedre,* reflekterer Mari.

## 4.4 Ytre rammer

Lærerne jobber ikke i et vakuum der det kun dreier seg om dem selv og eleven. Kollegaene og ledelsens holdninger og tilstedeværelse vil i stor grad påvirke hvordan den enkelte lærer utfører sin pedagogiske praksis. Kulturen på skolen der de jobber har stor betydning for lærernes muligheter og begrensninger, og i neste omgang elevenes utvikling. Dette henger sammen med politiske føringer, strømninger og ideologier i samfunnet ellers. Ulike perspektiver på disse faktorene kom opp som gjentakende temaer i intervjuene, og det viser seg at disse ytre rammene har stor betydning for hvordan opplevelsen av utfordrende situasjoner i skolehverdagen kjennes.

### 4.4.1 Betydningen av et støttende lærerteam

Lærerne forteller om ulike opplevelser av hvor mye støtte og felles refleksjon det var rom for blant kollegaene. Verdien av å ha kolleger som støtter deg og forstår deg blir fremhevet av Anita og Mari. De tegner et bilde av å være del av et team som deler det samme verdigrunnlaget og de samme holdningene til lærerjobben. *Det er utrolig viktig (...) å kunne jobbe på team og reflektere sammen og kunne støtte hverandre og ha sånne sikkerhetsventiler rundt deg som kan si ifra, vet du hva, nå blir du for snill eller nå blir du for streng eller åssen har du det egentlig.,* beskriver Anita. Denne uttalelsen tyder på en tillit og en åpenhet mellom medlemmene på teamet som blir satt stor pris på. Kollegaene fyller en funksjon både som en emosjonell støtte som gir omsorg, og også som en ytre justis som speiler lærerens praksis. Mari fremhever også viktigheten av å være på et team der man kan dele egne tanker og følelser, samtidig erfarer hun at humor er viktig for å håndtere jobben: *Også humoren da, den er superviktig. Uten humor på kontoret, og mye latter, da blir dagene tunge.*

For Hilde har ikke teamet den samme funksjonen. Hun understreker at kollegaene står under det samme presset som henne i jobben og at de forstår hverandres opplevelser, men det er lite rom for å reflektere sammen med kollegaene om egne tanker og følelser angående møtet med

utfordrende elevatferd: (...) *det hender at vi kan prate om at nå er det mer enn nok for meg liksom, men det....de kan jo si at de skjønner det og sånn, men det blir liksom ikke noe mer,* sier hun. Hun forteller hvordan planlegging, møter og andre oppgaver spiser opp tiden som kunne blitt brukt på dette. Samtidig sier hun også at hun egentlig foretrekker å bearbeide ting alene og at hun ofte reflekterer på egenhånd hjemme etter endt arbeidsdag.

Informantene legger også vekt på ansvarsfordeling og det å kunne dele oppgaver mellom seg for å avlaste hverandre i utfordringer med elevatferd. Anita snakker om verdien av å ha et team å støtte seg på når hun står i vanskelige situasjoner med elever; *Så det er fryktelig viktig å jobbe på et team der vi kan prate om disse tingene da, sånn at vi har støtte i hverandre og at vi drar lasset sammen og at vi har respekt for hverandres avgjørelser på når vi stiller krav og når vi gir etter. For det er en balansegang.* Mari forteller om en holdning innad i teamet om et felles ansvar på trinnet, uavhengig av hvem som har kontaktlæreransvaret. Hun gir uttrykk for et samhold der de finner løsninger for å gjøre det beste for elevene; *Det teamet jeg er på nå, vi er veldig flinke til at; «ok, jeg sliter med den eleven der...» i stedet for at jeg skal gå i konflikt med den, så er det ei annen ei som tar den konflikten sånn at JEG ikke skal gå i en enda mer konflikt med den eleven som jeg sliter med god relasjon til (...) da tar den andre støytten på en måte da (...) Vi samarbeider veldig, på tvers.*

#### **4.4.2 Ledelsens rolle i utfordrende situasjoner**

Ledelsens holdninger og praksis har stor påvirkning på jobben lærerne utfører, og dette kan variere fra skole til skole og oppleves ulikt fra person til person. Mari forteller om at hun opplever stor forståelse fra rektor. Hun har etablert en praksis der hun deler særlig utfordrende situasjoner med rektor og hun opplever at rektor er på «hennes side». Hun sier: *Men rektor ser. Og han er veldig forståelsesfull og er veldig enig i det jeg sier og gjør. Så jeg har absolutt hans støtte i ting, det har jeg.* Dette tyder på at Mari opplever en ledelse som har innsikt i hennes hverdag og viser forståelse og respekt for hennes utfordringer og avgjørelser.

Hilde på den andre siden, har ikke den samme opplevelsen av støtte og forståelse fra ledelsen ved sin skole. Hun forteller å stadig stå i pressede situasjoner som blir vist lite forståelse fra ledelsens side; *Så hvis man sier at nå står jeg i en skikkelig vanskelig situasjon så er...ikke noe hjelp, eller ikke noe sånn..* Hun forteller også om forventninger fra ledelsen som vanskelig lar seg innfri på grunn av for få ressurser, og at ledelsen spiller på lærernes samvittighet overfor elevene når de pålegger dem stadig flere oppgaver. Hun føler på frustrasjon både over



---

manglende ressurser, som ofte bunner i økonomiske begrensninger, og lite forståelse fra ledelsen når det gjelder daglige situasjoner lærerne står i.

#### 4.4.3 Kompetanseutvikling

Anita setter ord på hvordan kunnskap om relasjonskompetanse hun har lært på kurs har blitt en integrert del av hennes daglige holdninger og praksis i skolen: (...) *jeg tror at jeg har så avklart elevsyn etter at jeg har hatt mye kursing på relasjonskompetanse (...) og hun er fornøyd med at det er fokus på dette gjennom kommunen. Anita understreker samtidig at denne kunnskapen er ferskvare og at den stadig må holdes vedlike for å være virksom. Hilde underbygger dette ved å nevne kurs i relasjonskompetanse som har hatt stor nytte for henne tidligere, og at denne kunnskap er en selvfølge for henne nå. Hun forteller også om en motivasjon for personlig utvikling med mulighet for å lære mer om for eksempel barns psykologiske utvikling, og ulike relasjonelle problemstillinger. Dette begrunner hun blant annet med at hun føler på lite kompetanse innenfor disse temaene. Selv om kurs i regi av skolen som handler om relasjonskompetanse har vært til god hjelp, mener hun at andre kurs som går mer på felles profesjonsutvikling ikke har hatt samme nytte. Dels fordi det som læres her ikke blir videreført inn i den daglige praksisen, dels fordi kvaliteten ikke blir bra nok. *Det synes ikke jeg noe om... at en lærer jeg ikke har tillit til skal drive å observere meg inne i en time og ikke har greie på noe om meg eller om klassen i det hele tatt.* Dette utsagnet tyder på at hvis utviklingsarbeid i form av for eksempel kollegaobservasjon skal være noe hjelp i, trengs det tillit mellom deltakerne. Dersom tilliten mangler blir det heller ikke noe bra utviklingsarbeid.*

#### 4.4.4 Politiske føringer og samfunnets innvirkning

Et felles tema for alle informantene var opplevelsen av at politikere og beslutningstakere på høyere nivå ikke har forståelse for lærernes hverdag. (...) *jeg tror egentlig kanskje heller ikke at politikerne bryr seg så mye*, sier Mari om manglende engasjement rundt utfordringer med lærere som blir utsatt for vold. Anita føler på frustrasjonen over at hun og de andre lærerne er fagfolk som i de fleste tilfeller vet hva som skal til for å hjelpe eleven, men på grunn av rammene de jobber under får de ikke gjort en så god jobb de kunne ønske. Hun utdyper; *Og særlig når vi har lite ressurser så må man drive litt gi og ta .. også tar det kanskje dobbelt så lang tid for å komme til målet som hvis vi hadde hatt et menneske som kunne vært der hele tiden med den rette kompetansen, med det gode elevsynet, ivaretagende, omsorgsfulle krav*

*(...) alle de tingene som VI vet er det som skal til, men som vi ikke har ressurser til.. så når vi i mål, men det tar ofte mye lenger tid. Lærerne føler på stress og tidspress og mener de kunne gjort en bedre jobb hadde de bare hatt flere ressurser.*

For Hilde fører tidspress og ressursmangel til tanker om å slutte i jobben som lærer. (...) *hvis vi hadde hatt nok ressurser så hadde vi og hatt nok tid til å gjøre det som vi vet at vi kanskje kunne fått til, hvis vi hadde hatt tiden da (...),* sier hun. Hun bekrefter at hun opplever mye stress i skolehverdagen og at hun stadig befinner seg i et krysspress mellom oppgaver og prioriteringer. Hun opplever daglige dilemmaer der hun må velge hvor hun skal være til stede, i situasjoner som oppstår. Hun begrunner disse dilemmaene med at det ofte er for få voksne der, og mangelen på ressurser preger jobben slik at hun ikke føler hun får gjort alt hun gjerne kunne ønske hun kunne gjort, for eksempel i oppfølging av elever, relasjonsbygging etc.

Både Hilde og de andre lærerne har et sterkt engasjement for elevene, de er opptatt av at de skal ha det så bra som mulig på skolen. Mari uttrykker budskapet jeg tolket at alle tre lærerne formidlet: *(...) men vi er jo her for ungene, det er ikke noe tvil om det, og det er jo derfor vi er her. De som jobber her de brenner jo for å gjøre noe for ungene, ellers så hadde man ikke holdt ut. Du må være genuint interessert i det du driver med her.*

Paragraf 9a i Opplæringsloven er førende for hvordan elevenes psykososiale skolemiljø skal være og denne paragrafens betydning er et tema i intervjuene med Anita og Mari. Anita mener at på grunn av de ytre rammene som styrer skolen, blir denne paragrafen vanskelig å oppfylle, særlig for elever med en utagerende atferd: *Det foregår lovbrudd i norsk skole hver dag når det gjelder paragraf 9a og retten til opplæring for....særlig for disse ungene her. Men også blir da de andre ungene skadelidende av det,* sier hun. Mari problematiserer også paragraf 9a, men er opptatt av lærernes perspektiv. Hun mener at slik den er formulert går den utover lærernes rettsikkerhet ved at det er elevens subjektive opplevelse som avgjør om han eller hun føler seg krenket. Mari opplever at dette fører til en form for ytre justis som påvirker hennes tilnærming til elevene og hennes praksis i klasserommet. *det er jo faktisk en ting som du hele tiden står og tenker på. ...altså, vi har oppdragerrolle, og mye mer enn vi hadde før...men vi skal ikke få lov til å oppdra fordi barnet kan føle seg krenka, og da kan vi bli tatt for det.*

Samfunnets krav til skolens oppgaver og samfunnets holdninger til lærere kommer også opp som tema i intervjuene. Mari utdyper hvordan hun opplever at blant annet foreldrenes holdninger påvirker barnas oppførsel på skolen og at manglende respekt i samfunnet kan

---

forklare noe av den utagerende atferden; *Får du opp statusen så tror jeg man kan unngå mye av den utagerende atferden i skolen. Mye av det, ikke alt*, sier hun. Skolen er en forebyggingsarena for fremtidige problemer for barna, men Anita problematiserer hvordan den tankegangen er fraværende på et samfunnsnivå, i alle fall når det kommer til å bevilge penger til det: *Hvis samfunnet Norge kunne sett verdien av forebygging kontra å sørge for at alle skal ha like rettigheter ut i andre enden når det har gått skeis... Det hadde vært mye mer velinvesterte penger*, reflekterer hun og setter fingeren på hvordan politiske bestemmelser og samfunns holdninger påvirker elevenes fremtid.

## 4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg lagt frem funn fra intervjuene med lærerne som kan bidra til å belyse og utforske problemstillingen *Hvordan opplever lærere møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen?*

Gjennom intervjuene kom det frem ulike former for elevatferd som lærerne opplevde at det kunne være vanskelig å forholde seg til. Den utfordrende atferden varierer i ulik grad fra den dagligdagse uroen, til fysisk vold, og til atferd som kan betegnes som mer innagerende. Lærerne gir uttrykk for å ha fundert mye over medvirkende grunner til elevenes atferd, og tegner et sammensatt bilde av disse. Gjennom sine refleksjoner er det tydelig at de er opptatt av å sette seg inn i hvordan barnets opplevelse av verden ser ut, og de har ulike forklaringsmodeller på hvorfor eleven gjør som den gjør. Elevens selvbilde, dens erfaring og kunnskap i å møte motstand og å regulere egne følelser, skolens og lærerens rammer og begrensninger, samt foreldrenes og samfunnets holdninger, er en del av forklaringsgrunnlaget de bruker.

Lærerne forteller om hvordan de forsøker å se bak elevens atferd for å forstå han eller henne. De forteller om hvordan de forsøker å lese elevens kroppsspråk for å få innblikk i hans eller hennes behov og intensjoner. Å etablere og vedlikeholde gode relasjoner med elevene anser de som en av de viktigste læreroppgavene. De ser at ved å ha en god relasjon til eleven som utagerer, takler lærerne utfordrende situasjoner med eleven bedre, samt at gode relasjoner i stor grad forebygger uro og konflikter. De gir inntrykk av å føle på god kompetanse i å etablere gode relasjoner med elever som har en utagerende atferd. Samtidig uttrykker lærerne at relasjonsbygging med elever som har en mer innagerende atferd er utfordrende. Dette begrunner de blant annet med at disse elevene gir lite av seg selv, og lærerne dermed har lite

å spille på i relasjonsbyggingen. Dette tyder på at lærerne mener at elevens evne til å gi uttrykk for sine følelser og tanker er viktig for å bygge relasjoner. En faktor som vanskeliggjør relasjonsbyggingen med elevene, er mangelen på tid i det daglige. Det fører til at de ikke får jobbet med relasjonsbyggingen på en slik måte de kunne ønske.

De er bevisst hvordan egne indre tilstander kan påvirke elevene, og ser hvordan egen dagsform og følelse av stress påvirker jobben. De mener at egen holdning til elever som utfordrer med sin atferd har mye å si på hvordan de reagerer på den. De bruker seg selv som modeller for følelshåndtering ved blant annet reflekterende dialog, der de beskriver egne tanker og følelser for elevene i utfordrende situasjoner. Lærerne kan kjenne på frustrasjon og irritasjon i møte med elevatferd og situasjoner som er vanskelige eller stressende å stå i. De anvender ulike strategier for å håndtere egne sinnstilstander, som å gå unna situasjonen, bruke pusten som et redskap for å roe ned, eller å søke støtte hos kollegaene.

Lærerne kjenner på frustrasjon over hvordan for få ressurser, og manglende forståelse for lærerens hverdag fra politisk hold påvirker jobben deres, så de ikke får gjort en så god jobb de kunne ønske. De mener dette går utover ikke bare lærerens trivsel og stressnivå, men elevenes muligheter og fremtid. En av informantene har vurdert å slutte i yrket som en konsekvens av dette. Samtidig ser lærerne betydningen av å utnytte det handlingsrommet de har, og at å utvikle sin egen relasjonskompetanse er viktig. For to av informantene var særlig støtten de fikk fra kollegaene på teamet av stor betydning for hvordan de står i utfordrende situasjoner i hverdagen. Kollegaene kan både delegere oppgaver mellom seg, fungerer som en emosjonell støtte som gir omsorg, og som en refleksjonspartner slik at man kan se sin egen praksis klarere.

---

## 5. Drøfting

Forrige kapittel presenterte resultatene fra min analyse av intervjudataene. Det er disse funnene som i denne delen vil bli drøftet opp mot teorien presentert tidligere i oppgaven. Jeg har valgt å dele dette kapitlet inn i tre underkapitler og drøfte funnene opp mot teorien under følgende temaer: *Eleven i sentrum, egen rolle som lærer og ytre rammer*.

### 5.1 Eleven i sentrum

Gjennom sine refleksjoner viser lærerne at de er opptatt av å sette seg inn i elevens opplevelse av verden, og å se eleven innenfra. De forsøker å forstå elevens perspektiv, deres motiver og behov. Som Brandtzæg et al (2016) forklarer handler mentalisering i skolen i stor grad om lærere som forsøker å forstå eleven innenfra. Å sette seg inn i hvordan barnet forstår verden er grunnleggende for å bygge trygge omgivelser og gode relasjoner i skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

#### 5.1.1 Sammensatte grunner til utfordrende atferd

Lærerne i denne studien ser ikke utfordrende atferd kun som en egenskap ved barnet, de evner å se mange ulike forklaringsmodeller som påvirker elevenes atferd. De medvirkende grunnene de peker på er sammensatte, og varierer mellom faktorer som kan sies å være mer individuelle, til relasjonelle og kontekstuelle faktorer. Informantene nevner grunner som kan forstås i et individperspektiv, som dårlig selvbilde, dårlig selvtilit, lav mestringsfølelse, og at eleven har problemer med å innordne seg skolens rammer. Synet på atferdsutfordringer i skolen har vært dominert av individuelle forklaringsmodeller, der enhver atferd som har vært vanskelig for omgivelsene å forholde seg til, skyldes feil eller mangler ved individet (Ogden, 2015, s. 24, Sollesnes, 2018). Individuelle faktorer er selvsagt viktige og riktig å ta med i betraktning når man tolker et menneskes atferd, men det kan ikke være den eneste forklaringen man lener seg på.

At lærerne reflekterer over atferdsutfordringer i et relasjonelt perspektiv og at det kan bunne i ulike kontekstuelle faktorer kommer også tydelig frem gjennom intervjuene. De peker på forhold utenfor eleven som en del av årsaksforklaringen. Foreldrenes og samfunnets holdninger påvirker elevens oppførsel på skolen, mener Mari og peker på forhold ved elevens mikro- og mesosystem. Hun utdyper hvordan hun opplever at blant annet foreldrenes

holdninger påvirker barnas oppførsel på skolen og at manglende respekt i samfunnet kan forklare noe av den utagerende atferden. At kontekstuelle årsaker, som elevens hjemmeforhold, også er en del av kunnskapsgrunnlaget når læreren skal tolke barnets atferd (Øen, 2021), gir informant Anita et eksempel på når hun nevner at en av grunnene til at elever kan utagere på skolen er at de ikke klarer å håndtere mer motstand og tap fordi de lever så vanskelige liv. Også de andre informantene fremhever hvordan det at eleven har det tøft i livet, eller har det vanskelig inni seg, kan føre til for eksempel utagerende atferd.

Forhold ved skolen påvirker også elevens atferd. Nordahl et al (2009) viser til betydningen av at atferdsutfordringer ikke kun ses i lys av individuelle faktorer eller barnets hjemmeforhold, men at skolen har stor innvirkning og handlingsrom i denne sammenheng. Utfordringene henger sammen med læringsmiljøet, kulturen og innholdet i den pedagogiske praksisen (Nordahl m. fl., 2018, s. 220). Anita anerkjenner dette perspektivet og uttrykker samtidig bekymring for begrensninger ved dette faktum når hun reflektere over hvorfor en av hennes elever har utagert mer i det siste. Hun sier: *men jeg vet jo hva det er, det er mangel på støtte. Så enkelt og så vanskelig, for den er ikke mulig å få inn igjen.* Hun ser et det er mangel på ressurser og støtte på skolen i det daglige som påvirker elevens atferd og ser dermed atferden i et relasjonelt perspektiv. Den relasjonelle tilnærmingen legger til grunn at det skjer en kontinuerlig interaksjon mellom elevene og mellom lærer og elev, altså de ulike aktørene på skolen. Over tid vil det dannes et læringsmiljø som inneholder et sett med verdier, regler, oppfatninger og relasjoner, der kommunikasjon og samspill skjer (Faldet & Nordahl, 2017). Atferden må derfor forstås i sammenheng med det samspillet og den konteksten den opptrer i. Dette poenget understreker også Brandtzæg et al (2016) når de sier at barn kan oppleves utrygge på grunn av omgivelsene og forhold ved skolen, hjemmeforholdene trenger ikke å ha noe med den utfordrende atferden å gjøre. Barnets utvikling, relasjoner og sosiale arenaer er komplekse og mangfoldige. Denne kompleksiteten tilsier at det å inneha kunnskap om blant annet betydningen av tilknytning, vil være en måte lærere kan møte alle barn på en bedre måte (Brandtzæg et al., 2016, s. 97).

### **5.1.2 Tilknytningsbehov**

Informantene satte ord på hvordan de forsøkte å se bak elevens atferd og analysere hva som ligger bak. De uttrykker samtidig at nettopp den utfordrende atferden kan vekke frustrasjon, irritasjon og bekymring hos dem. Dette samsvarer dermed med Brandtzæg et al (2016) sitt poeng om at denne type atferd kan vekke irritasjon hos læreren, særlig hvis denne ikke

---

reflekterer over hva som skjer inne i eleven og om denne atferden egentlig kommuniserer et behov for hjelp og støtte (Brandtzæg et al, 2016). Ifølge tilknytningsteorien har barnet behov for støtte i sin utforskning av verden, som i en skolesammenheng kan bety å gi passe mye hjelp, og å glede seg over elevenes mestringsforsøk. Samtidig har barnet et behov for støtte, trøst og trygghet når verden går imot han eller henne. Dette tilknytningsbehovet kan barnet vise på ulike måter, og det er ikke alltid så lett å vite hva slags atferd som egentlig uttrykker et tilknytningsbehov. Barnet kan vise atferd som kroppslig uro, stygge kommentarer, lyder og så videre (Brandtzæg et al., 2016).

Begrepene tilknytning og tilknytningsbehov kom ikke opp under intervjuene, men dette trenger ikke å bety at lærerne ikke har kunnskap om denne teorien og tenkemåten. Tvert imot så oppfatter jeg at de implisitt snakket om tilknytning når de reflekterer rundt årsaker til utfordrende atferd, og verden sett fra elevens ståsted. Slik sett kan den utfordrende atferden forstås som tilknytningsatferd. Anita illustrere på et vis trygghets sirkelen når hun hevder at det barn trenger, både de som utagerer og alle andre, er krav og omsorg fra den voksne. Hun sier videre at krav og omsorg må balanseres og at dette er en viktig, men utfordrende balansegang. Trygghets sirkelen, som er en synliggjøring av tilknytningsteorien i praksis, illustrerer hvordan behovet for trygghet og behovet for utforskning henger sammen og spiller på hverandre (Brandtzæg et al, 2016).

Lærernes holdninger om å prøve å sette seg inn i elevens opplevelse av verden kan altså kobles til tilknytningstankegang. Denne tankemåten kan knyttes til det Fallmyr (2020) sier om at en empatisk og følelsesfokusert innstilling til eleven skaper gode relasjonssirkler. Ved at læreren bekrefter elevens følelsesreaksjoner og på den måten sørger for å gi atferden mening, vil det kunne vekke tilknytningsfølelse og trygghetsfølelse (Fallmyr, 2020, s. 47). Noen elever har lettere for å gi uttrykk for sine følelser enn andre. Et tydelig uttrykk av egne følelser gjør det kanskje lettere for lærerne å oppfatte elevens tilknytningsbehov. En elev med en mer innagerende væremåte derimot, viser kanskje tilknytningsatferd på en annen måte. Følgelig vil det kreves mer følsomhet fra lærerens side å fange opp tilknytningsbehov fra de mer stille elevene. En av informantene nevner dette dilemmaet når hun snakker om at de stille elevene vil bli sett, men at de samtidig er redde for å bli sett. Læreren vil kunne være en viktig tilknytningsperson for barn i skolen, og god tilknytning mellom lærer og elev fører til at elever føler seg trygge, slik at de kan bruke energien på læring og utforskning (Bergin og Bergin, 2009). Dermed fremstår det som svært viktig at alle elever, uansett hvordan de viser sitt tilknytningsbehov, blir sett og tatt imot på en god måte av læreren.

### 5.1.3 Relasjonenes betydning

(..) *Jeg tenker at unger kommer hit og gjør så godt de kan, de ønsker å lykkes og være som alle andre. Det er hovedmålet deres når de kommer hver morgen*, sier Anita og reflekterer rundt hvordan hennes elevsyn i stor grad styrer hennes tanker i møtet med utfordrende elevatferd. Dette er en tankegang som Eriksen og Lyng (2018) trekker frem som grunnleggende for en god elev-lærer-relasjon. Hvilken holdning lærerne har i møtet med elevatferd påvirker hvordan de står i de utfordrende situasjonene. Uttalelsene til lærerne i denne studien tyder på at de har et positivt elevsyn i møte med elevene. Elevsynet handler både om hva man tenker om eleven og hva man sier og uttrykker til eleven, helt konkret. Et positivt elevsyn kjennetegnes av en holdning fra de voksne som er preget av respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2018).

Omfattende forskning viser hvor betydningsfull en god elev-lærer-relasjon er for barnets faglige og sosiale utvikling i skolen (Hattie, 2013; Nordenbo, 2013). Det er sammenheng mellom en positiv relasjon mellom elev og lærer og mindre læringshemmende atferd, samt elevens selvbilde, sosial tilhørighet og relasjoner mellom elever (Cornelius-White, 2007). Drugli (2013) finner i sin studie at de tre faktorene *varme, åpen kommunikasjon og nærhet* kjennetegner et godt elev-lærer-forhold. Mentalisering handler i stor grad om å tolke andres atferd som et uttrykk for deres indre liv, og dette blir et viktig ledd i relasjonsbyggingen. Lærerne i denne studien forteller at de ofte etablerer en god relasjon til elever som viser en utagerende atferd. Noe av begrunnelsen for at de synes dette går greit, er fordi eleven uttrykker sine indre tilstander på en tydelig måte. De sier at disse elevene ofte er veldig verbale og at deres uttrykksformer er lette å tolke og lese, man har mye å spille på i relasjonsbyggingen. Ifølge lærerne kan disse relasjonene være preget av både konflikt og av nærhet, men uansett blir denne relasjonen en beskyttelsesfaktor for eleven, ifølge Fallmyr (2020). Han viser til at ved at lærere får eleven til å oppleve nærhet, varme og støtte til tross for konfliktatferd, bidrar det til å forebygge utviklingen av psykiske vansker samt til å reversere pågående vansker (Fallmyr, 2020, s. 50).

På den andre siden forteller Hilde og Anita om utfordringer med å etablere gode relasjoner med de stille elevene. Dette går både på utfordringer med å komme inn på de stille elevene, og det å ha tid i det daglige for å nettopp bruke den tiden de vet trengs. Anita sier at relasjonsbyggingen med de utagerende elevene blir prioritert foran relasjon med de innagerende fordi atferden til de utagerende påvirker resten av klassen negativt, det gjør ikke



---

de stille elevenes atferd. Disse svarene kan implisere at den innagerende eleven står i fare for å gå glipp av fordelene av en god lærer-elev-relasjon, fordi eleven ikke har den umiddelbare evnen til å gi uttrykk for sine tanker og følelser. Skårderud og Duesund påpeker at gjennom gjensidig mentalisering, og følelsen av at den andre har «vårt sinn i sitt sinn» bidrar til at vi føler oss verdsatt og bekreftet (Skårderud & Duesund, 2014). Det er dette som fører til at vi knytter oss til hverandre. For å kunne ha «ditt sinn i mitt» må den andre ha noe å spille på og gå ut fra, og hvis dette er lite tilgjengelig, blir det vanskelig å bygge relasjoner. Jeg tolker dette som at lærerne mener at elevens evne til å gi uttrykk for sine følelser og tanker er viktig for å bygge relasjoner.

For å bygge gode relasjoner må læreren prioritere relasjonsbyggingen, være tett på og aktivt jobbe for å styrke den (Eriksen & Lyng, 2018). Dette er de intervjuede lærerne veldig bevisste på, og de bruker ulike strategier for å etablere og vedlikeholde elevrelasjoner. De forteller at hvis de har fått nok tid til å etablere gode relasjoner med elevene, blir mindre uro og utagerende atferd i klasserommet. Samtidig uttrykker de frustrasjon over for lite tid til relasjonsbyggingen. Dette går særlig utover de stille elevene som har et «skall» rundt seg, som det tar tid å hakke hull på, som informant Anita uttrykker det.

## 5.2 Egen rolle som lærer

Informantene forteller at de ofte står i pressede situasjoner på jobb. En av stressfaktorene som fører til mistrivsel i jobben som lærer er ulike relasjonelle utfordringer med elevene og disiplinproblemer (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017). Lærerne uttrykker gjennom intervjuene at ulike former for uro, elever som ikke hører på beskjeder, forstyrrelser og så videre er en form for atferd de forholder seg til jevnlig. Dette kan forstås som en form for lærings- og undervisningshemmende atferd (Ogden, 2015, Sørli & Nordahl, 1998), eller det Duesund og Ødegård kaller «uro» i skolen og som er enhver form for atferd som oppfattes tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen (Duesund & Ødegård, 2018). Beskrivelsene som lærerne kom med på hvilken atferd som var utfordrende for dem kan tyde på at de først og fremst assosierer begrepet utfordrende atferd med utagerende atferd. Det er atferd som har et fysisk uttrykk i form av sinne, trass og krangling. Den type atferd er lett å legge merke til, den påvirker læringsmiljøet negativt og vil dermed ta oppmerksomheten vår (Fallmyr, 2020, Holland 2013). Ogden (2015) presiserer er hva som oppfattes som problematisk elevatferd en subjektiv opplevelse, og varierer ut fra den som tolker atferden. Lærernes forventninger og

toleransegrense, sammen med skolens skrevne og uskrevne regler avgjør hva som oppleves utfordrende (Ogden, 2015, s. 18).

### **5.2.1 Se seg selv utenfra**

Det er naturlig å kjenne på stress og frustrasjon når man står i en situasjon som er vanskelig å håndtere. Alle lærerne forteller om daglige dilemmaer og en følelse av at de bør være til stede på mange arenaer på en gang. De kjenner de blir dratt i flere retninger samtidig, og setter dette blant annet i sammenheng med at det er for få voksne i klasserommet. Uttalelsene til lærerne tyder på at de står i et stadig krysspress med å balansere de ulike elevenes behov, og at de må evne å sette seg inn i opplevelsene til mange elever samtidig. Følelsen av å ikke strekke til i disse situasjonene bidrar til stressreaksjoner og lærerne tar med seg denne følelsen hjem. De utfordrende situasjonene i skolen har mange fasetter, og slik jeg tolker informantene, dreier det seg om både dilemmaer om hvor man skal rette oppmerksomheten sin og hva man må la gå i den innholdsrike skolehverdagen. I tillegg handler det om møtet med elevatferd som oppfattes som utfordrende og kan føre til reaksjoner som frustrasjon, irritasjon, grubling og sinne. I den sammenheng er kanskje reaksjonen mer direkte og knyttet til enkeltelever. En konsekvens av at rammene lærerne jobber under er slik at det skapes mange dilemmaer omkring hvor man skal være til stede, kan være mindre evne og overskudd til å møte mer direkte utfordrende elevatferd på en god måte.

Samtlige informanter trekker frem hvordan egen form og livssituasjon påvirker deres møte med utfordrende atferd, og deres følelse av mestring i jobben. Egen dagsform settes i sammenheng med hvor godt de takler for eksempel urolige elever. Vi mennesker kan oppleve mentaliseringssvikt i ulike situasjoner som utfordrer oss, og i affekt vil også de som vanligvis mentaliserer godt, få mentaliseringssvikt. Frykt, sinne, irritasjon og avmakt gjør at vi mister mentale evner (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1068). Mentaliseringsevnen er i stor grad avhengig av følelsesmessige og relasjonelle sammenhenger, og kan variere mellom god og dårlig hos samme person i ulike sammenhenger. Voksne klarer ikke alltid å være «større, sterkere, klokere og god» i møte med atferd som er provoserende og krenkende, sier Brandtzæg et al (2016). I vanskelige situasjoner kan også lærere bli trigget av noe i situasjonen som får en til å føle eller reagere på en negativ måte. Gamle erfaringer kommer til syne via ubevisste assosiasjoner og forventninger. Dette kalles i tilknytningsteorien «haimusikk» og kan være et begrep som er nyttig å være klar over slik at man får mulighet til å endre reaksjonsmønster (Brandtzæg et al., 2016, s. 122). Lærerne i denne studien forteller om ulike

---

strategier for å håndtere sine følelser og stressreaksjoner i utfordrende situasjoner. Det er eksempelvis å fjerne seg fra situasjonen et øyeblikk, for å gi både seg selv og eleven en tenkepause. Hilde har et bevisst forhold til pusten sin og bruker den aktivt for å roe ned egen kropp og reaksjoner. De to andre søker hjelp og støtte i kollegaene hvis omstendighetene tillater det.

Lærerne i denne studien har reflektert over hvordan egen indre sinnstilstand og egen atferd påvirker elevene. Hilde forteller hvordan hun iblant opplever at eget stress fører til mer urolige elever i klasserommet. Anita sier hun merker at eleven oppfatter hennes irritasjon på han i særlig vanskelige situasjoner. Dette tyder på at Hilde og Anita leser elevenes kroppsspråk og subtile signaler, og tolker disse. Videre at de setter disse i sammenheng med at elevene blir påvirket av lærernes sinnstilstand. Mentalisering innebærer lærere som har evne til å forstå seg selv som voksen utenfra, gjennom barnets øyne. Det dreier seg om å se og reflektere over hvordan vår egen atferd påvirker elevene (Brandtzæg et al, 2016, s. 13).

### **5.2.2 Rollemodell og sosial kompetanse**

Lærerne i denne studien bruker seg selv bevisst som rollemodell for følelshåndtering. I utfordrende situasjoner kan de beskrive sine tanker og følelser for eleven, og på den måten stimulere eleven til å bli bevisst sine egne tanker og følelser. Samtidig kan denne strategien øke elevenes empati, fordi lærerne forsøker å få dem til å sette seg inn i *deres* opplevelse av situasjonen. Det er nærliggende å tenke at på lengre sikt vil denne strategien kunne styrke elevens sosiale kompetanse. Informant Anita fremhever hvordan utagerende atferd kan skyldes manglende sosial kompetanse og lite erfaring i følelshåndtering, og ser det som en del av sin oppgave som lærer å hjelpe eleven å øve på dette. Ifølge Ogden (2015) kan manglende sosial kompetanse forklare mye av den utfordrende atferden i skolen. Han forklarer det med at barna enten ikke har lært de nødvendige ferdighetene, eller at de ikke tar dem i bruk. Å arbeide med å styrke elevens sosiale kompetanse i skolen blir dermed sentralt (Ogden, 2015, s. 27). Man kan hevde at fordi mentalisering er en sentral del av sosial kompetanse vil lærerens evne til å mentalisere og å være en modell for god mentalisering overfor eleven bidra til styrking av elevens sosiale kompetanse.

Hilde og Anita trakk frem betydningen av å kunne innrømme feil, og be elevene om unnskyldning når de så at de hadde håndtert en situasjon på en uheldig måte. Anita mener at å si unnskyld påvirker elevene positivt, og at det er en viktig del av elevens sosiale utvikling. At

læreren innrømmer å ha gjort en feil og ber om unnskyldning, vil påvirke eleven til å gjøre det samme. I overordnet del av læreplanen er lærerens funksjon som rollemodell fremhevet. Læreren skal skape trygghet og motivere og veilede elevene, også de som strever på ulike vis (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Ved at læreren modellerer verdier og atferd i møte med eleven vil læreren være en viktig rollemodell for elevens sosialisering (Bergin & Bergin, 2009).

### **5.2.3 Eksplisitt og implisitt mentalisering**

I tråd med mentaliseringsmodellen vil en person ubevisst fortolke sin egen og andres følelser og intensjoner når den samhandler med andre. Man får noen umiddelbare fornemmelser ved å ta inn over seg konteksten i møtene, kroppsspråket til den andre, affekten bak ordene, og så videre. Dette skjer intuitivt og automatisk og vil være som en magefølelse vi ikke reflekterer over (Brandtzæg et al., 2016; Skårderud & Duesund, 2014). Denne implisitte mentaliseringen skjer på bakgrunn av våre egne indre arbeidsmodeller, som vi har utviklet gjennom relasjonserfaringer i egen barndom, og styrer hvordan vi reagerer i møte med andre. Drugli (2013) påpeker at lærerens arbeidsmodeller i ulik grad kan være hensiktsmessige som grunnlag for å etablere gode relasjoner med elevene, og arbeidet med å bevisstgjøre seg og kanskje endre disse blir sentralt (Drugli, 2013). Å reagere på utfordrende atferd basert på sine egne indre arbeidsmodeller er følgelig uunngåelig, ifølge mentaliseringsmodellen. De indre arbeidsmodellene vil dermed være med å styre hva slags atferd man synes er utfordrende å stå i, og hvordan disse påvirker en. Anitas uttalelse om betydningen av å kjenne sitt eget reaksjonsmønster og følelsesregister i jobben som lærer antyder at hun anvender kunnskap om egne indre arbeidsmodeller i møte med elevene.

Man kan endre egne indre arbeidsmodeller ved å benytte seg av eksplisitt mentalisering. Da tar man et skritt tilbake, observerer og reflekterer over hva som egentlig blir sagt, sin egen tolkning av den andres kroppsspråk, og ikke minst hva som foregår inne i en selv (Brandtzæg et al., 2016; s. 64; Skårderud & Duesund, 2014, s. 154,). Ved eksplisitt mentalisering er personen bevisst sin mentalisering. Lærerne i denne studien gir mange eksempler på hvordan de bruker eksplisitt mentalisering i møte med utfordrende atferd. De beskriver hvordan de leser elevens kroppsspråk, og på den måten forsøker å gjette seg til hva han eller hun trenger. Dette viser en mentaliserende holdning i møte med eleven, som Skårderud & Sommerfeldt (2008) sier handler om evnen og viljen til å forstå den andre, sette sin skråsikkerhet til side og å være nysgjerrig (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). De trekker frem de etiske sidene med å

---

ha en mentaliserende holdning i møte med andre og understreker at jo bedre man forstår andres atferd, desto vanskeligere er det å behandle et menneske som en ting. Å være nysgjerrig og la eleven få sjansen til å kjenne etter, og at hun eller han har mulighet til å uttrykke sine egne opplevelser overfor læreren, kommer opp i flere sammenhenger i intervjuene. Å få innblikk i elevens opplevelse av en situasjon gjøres gjerne gjennom dialog med elevene. Ved eksplisitt mentalisering må man tenke aktivt, og gjerne spørre den andre for å forstå og finne løsninger (Brandtzæg et al., 2016; Skårderud & Duesund, 2014). At læreren signalisere en ekte nysgjerrighet for elevens tanker og følelser i alle situasjoner, kan føre til at eleven utvikler tillit til den voksne. Dermed åpner eleven seg oppfor det læreren formidler, som igjen kan føre til en positiv personlig utvikling (Jordet, 2020, s. 203). Anita snakker om betydningen av å være nysgjerrig på elevens indre tilstander, men at dette krever nok lærertetthet slik at man faktisk har mulighet til å gjøre det; (...) *det kreves at det er noen som er der, tett nok på, sånn at du får kommet i forkant. At du kan se at det er en dårlig dag, du kan se om...kan ikke bare se det, men ha mulighet til å snakke; vet du hva, i dag ser du litt sliten ut, har det skjedd noe? Men da må det være et menneske der, og det...er det ikke alltid det er.*

Når det gjelder å observere og reflektere over hva som foregår inne i seg selv, er det å gå unna situasjonen et øyeblikk, en strategi som blir brukt av informantene. På den andre siden viser det seg at å ha denne muligheten til å ta en pause og «sjekke inn med seg selv», ofte kan være vanskelig å få til i skolehverdagen, fordi det ikke blir tid til det. Lærerne uttrykker at de tar med seg grubling og bekymring over enkeltelever hjem, og at de kan reflektere over situasjoner som har oppstått i løpet av dagen i etterkant. Skårderud & Duesund (2014, s. 154), sier at et mål med den eksplisitte mentaliseringen blir å fortolke mer presist, kjenne seg selv og andre bedre, for derved å takle og tåle utfordringer bedre. Mennesker kan utvikle sin egen evne til å mentalisere, selv om det er komplisert å utvikle en genuin mentalisering (Kvelling, 2019, s. 304). Det krever altså en stor innsats å utvikle sin mentaliseringsevne, men det vil antagelig gi både en selv og eleven mange fordeler. Å utvikle sin mentaliseringsevne vil kunne føre til større tro på egne evner (self-efficacy).

## **5.2.4 Motivasjon for jobben**

For både Mari, Hilde og Anita er det å være sammen med elevene, å bygge gode relasjoner med dem, og å bidra til en positiv utvikling, det som i stor grad gjør lærerjobben meningsfull. Lærerne i denne studien anser relasjonsbygging som en kjerneoppgave i sin rolle som lærere og de forteller at de bruker mye tid og krefter på å jobbe med relasjonene med elevene. De

forteller også at de ofte har en god relasjon til elever som utagerer. Dette er i samsvar med blant annet forskningen til Skaalvik Og Skaalvik (2014) som viser at en av de sterkeste motivasjonsfaktorene lærere har for jobben er relasjonene med elevene, og ønsket om å bidra til en positiv utvikling for dem. Lærernes uttalelser impliserer også at å ha en god relasjon til elever som utagerer, blir en beskyttelsesfaktor når det gjelder å stå i særlig utfordrende situasjoner med dem. Det kan også tenkes at lærerne som var villige til å være med i denne studien har en oppfatning av seg selv som en som lett etablerer en god relasjon med utagerende elever. Jeg oppfattet også, særlig hos Anita, et ekstra engasjement for elever som viser problematferd på skolen.

## 5.3 Ytre rammer

Rammene rundt lærerne har stor betydning for deres yrkesutøvelse. Kulturen innad på skolen vil påvirke lærerens praksis, og relasjonen mellom elev og lærer. Sett i lys av transaksjonsmodellen vil forhold ved skolen ha en indirekte påvirkning på barnets utvikling. Skolekulturen påvirkes blant annet av egenskaper hos lederen og de ansattes holdninger og kunnskaper. Skolen som system vil igjen påvirkes av politisk styring og økonomiske begrensninger. Og til slutt er storsamfunnets holdninger, verdier, ideologier og historie en del av de overgripende rammene lærere arbeider under.

### 5.3.1 Skolens muligheter og begrensninger

I overordnet del av læreplanverket fremheves det hvor viktig kollegasamarbeid og en god ledelse er for lærerens mulighet til å takle ulike utfordringer i skolehverdagen. Lærere, ledere og andre ansatte på skolen skal reflektere over felles verdier, og de skal vurdere og videreutvikle sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne i denne studien forteller om ulike opplevelser av hvor mye støtte og felles refleksjon det er rom for blant kollegaene. Mari og Anita forteller om støttende kollegaer som fyller en funksjon både som en emosjonell støtte som gir omsorg, og også som en ytre justis som speiler lærerens praksis. De fremhever viktigheten av å være på et team der man kan dele egne tanker og følelser. Betydningen av dette finner vi blant annet i forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2017). Den viser at å oppleve at egne verdier er i samsvar med kollegaenes verdier, samt å oppleve et positivt og støttende forhold til kollegaer betyr mye for lærernes mestringsforventning og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Anita og Mari tegner et bilde av å være del av et team som deler det samme

---

verdigrunnlaget og de samme holdningene til lærerjobben. Et støttende arbeidsmiljø og delte verdier kan virke som en buffer mot utbrenthet, mener Skaalvik og Skaalvik (2017). Lærerne i denne studien forteller også om at lærerne innad i teamet bruker hverandre som avlastning i tøffe situasjoner, og har mulighet til å delegerer for eksempel håndteringen av utagerende elever. Det er nærliggende å tenke at denne samarbeidskulturen blant medlemmene i teamet vil kunne bidra til økt trivsel, mer overskudd og dermed mulighet til å styrke sin rolle som tilknytningsperson for elevene.

Uttalelsene fra Hilde derimot antyder en jobbhverdag der hun står mer alene i utfordringene. Hun sier at det ikke er tid i hverdagen til å ha mer dype refleksjoner blant kollegaene om krevende situasjoner. Det er flere mulige forklaringer på dette. Manglende praksis med å reflektere sammen med kolleger kan skyldes at dette ikke blir prioritert fra ledelsens side og det derfor ikke er avsatt tid. Skolens kultur for profesjonsutvikling spiller en rolle for hvor tilstedeværende en slik praksis er i det daglige. Det er et lederansvar å fremme en kultur basert på felles verdier som gir rom for en slik refleksjon. Det bør eksistere en felles samarbeidspraksis og en innstilling om kunnskapsutveksling og utviklende dialog som bunner i en intensjon om å bedre elevenes utvikling og læring (Nordahl, 2017). Manglende støtte i lærerteamet, sammen med tidspress og lite anerkjennelse, vil negativt påvirke lærerens trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2016, 2017). En annen mulig forklaring på lite refleksjon sammen med kollegaer kan også være manglende tillit blant medlemmene i teamet, slik at de ikke føler seg trygge nok til å dele med hverandre. Nordahl (2017) påpeker at kollegamøter som har hensikt å utvikle praksis må være preget av en grunnleggende tillit til hverandre, et engasjement og respekt slik at man kan dele både suksesser og utfordringer (Nordahl, 2017). Hvis denne tilliten mangler, vil det ikke være naturlig å ty til kollegaene for å diskutere for eksempel utfordringer i relasjonen med elever, fordi dette kan være sårt og personlig for den enkelte.

Hilde har vurdert å slutte som lærer. Slik jeg tolker henne, skyldes dette i stor grad følelsen av tidspress i jobben på grunn av for få ressurser. Andre påvirkende faktorer til hennes tanker om å slutte oppfatter jeg er lite anerkjennelse og støtte fra ledelsens side, samt lav grad av kollegastøtte og refleksjonspartnere i det daglige. Hun opplever en ledelse som har lite forståelse for lærernes krevende arbeidssituasjon. Hun forteller også om forventninger fra ledelsen som vanskelig lar seg innfri på grunn av for få ressurser, og at ledelsen spiller på lærernes samvittighet overfor elevene når de pålegger dem stadig flere oppgaver. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014, 2017) er faktorer som fører til stress og mistrivsel i jobben

tidspress, lite anerkjennelse og mangel på innflytelse og beslutninger på skolenivå (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017). Mari, på den andre siden, forteller om en leder som både viser forståelse om hennes situasjon, samt støtter henne i arbeidet. Disse funnene antyder at Mari i større grad jobber i en skole der tillit og frihet er en del av verdigrunnlaget som utgjør skolekulturen. Ifølge Nordahl et al (2009) bidrar en tydelig ledelse og godt samarbeid mellom lærere, i tillegg til å se elevens atferdsutfordringer i et relasjonelt perspektiv, til færre elever med utfordrende atferd (Nordahl et al, 2009). De hevder at det på skolenivå og fra ledelsens side er mulig å legge forholdene best mulig til rette slik at lærerne kan utøve jobben sin godt i klasserommet. Dette poenget understreker også Eriksen og Lyng (2018) som sier at ledelsen må legge til rette for at lærere får mulighet til å etablere og vedlikeholde gode relasjoner med elevene (Eriksen & Lyng, 2018).

### **5.3.2 Politisk styring og samfunnets innvirkning**

Et tema som kom opp på tvers av alle intervjuene og som later til å være noe lærerne kjenner på hver dag, er hvordan politiske og økonomiske beslutninger påvirker dem i det daglige. Politiske føringer i form av økonomiske begrensninger preger jobben slik at de ikke føler de får gjort alt de gjerne kunne ønske, for eksempel i oppfølging av elever og relasjonsbygging. De ønsker seg flere ressurser, da særlig i form av flere voksne til stede i klasserommet. De mange dilemmaene de står i når de må velge hvor de skal rette oppmerksomheten sin, gjør at de føler på stress og tidspress. Lærerne kjenner på hvordan for få ressurser går ut over elevene hverdag på skolen og på lengre sikt også elevenes fremtid. De er frustrert over at det ikke er enda mer fokus på forebygging fra politisk hold. Anita går så langt som å si at det foregår lovbrudd i norsk skole hver dag, fordi paragraf 9a i opplæringsloven brytes. Opplæringsloven understreker at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9-A2). Hun mener at på grunn av de ytre rammene som styrer skolen blir denne paragrafen vanskelig å oppfylle.

Lærerne antyder at politiske beslutninger og samfunnets holdninger indirekte har betydning for deres arbeid med elevene. Mari mener at manglende respekt for skolen og lærere kan forklare noe av den utagerende atferden elevene viser. Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell illustrerer og forklarer hvordan de ulike miljøene personen er en del av påvirker og blir påvirket av hverandre. Faktorer ved elevens ulike sosiale systemer påvirker følgelig hvordan hun eller han samhandler med andre på skolen. Informantene har en opplevelse av at politikere og beslutningstakere på høyere nivå ikke har forståelse for lærernes



hverdag. De politiske føringene, ideologiene, historien og kulturen i samfunnet, er en del av makrosystemet i den utviklingsøkologiske modellen (Kvelling, 2012). Politiske bestemmelser og samfunnsholdninger påvirker elevenes fremtid, påpeker Anita og uttrykker frustrasjon over fraværende av en mer helhetlig forebyggingstankegang i samfunnet.

Min forståelse etter samtale med lærerne i denne studien er at de daglig kjenner på frustrasjonen over *gapet* som oppstår mellom god relasjonskompetanse og nok ressurser. Målet er en positiv utvikling for eleven. Men for å få til det, er det ikke nok med god relasjonskompetanse og annen faglig kompetanse, man må også ha nok tid til å gjøre de tingene man vet fungerer. Men til det trengs det nok kompetente ansatte i skolen. En måte å se det på er altså at manglende ressurser utgjør gapet mellom relasjonen, og målet om en positiv utvikling for barnet. Og dette gapet skaper stress og tidvis lav mestringsfølelse hos læreren, sammen med en bekymring for elevens utvikling og fremtid.

## 6. Avslutning og oppsummering

Denne masteroppgaven har hatt som formål å sette søkelys på læreres opplevelse av møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen. Utgangspunktet for studien er en fenomenologisk tilnærming der forståelsen er at vi mennesker kan ta del i hverandres erfaringer gjennom språket. Jeg gjennomførte en intervjustudie av tre lærere på barnetrinnet om deres opplevelser, tanker og følelser i disse møtene. Empirien ble deretter analysert gjennom en tematisk analyse som fanget essensen av lærernes erfaringer.

Problemstillingen som er forsøkt utforsket og belyst gjennom denne forskningsteksten er:

*Hvordan opplever lærere møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen?*

For å bidra til å belyse problemstillingen nærmere ble disse forskningsspørsmålene utformet:

- Hvordan opplever lærere sin egen mentaliseringsevne i møte med elever som viser utfordrende atferd?
- I hvilken grad opplever lærere støtte fra kollegafellesskapet når det gjelder møtet med utfordrende atferd?

I det følgende skal jeg reflektere over hvordan funn fra intervjuene kan gi perspektiver for å få dypere innsikt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Betydningen av lærerens evne til å etablere og vedlikeholde varme relasjoner med sine elever er grundig dokumentert i empiriske studier. Det er nedfelt i skolens styringsdokumenter at målet med opplæringen er å bidra til en positiv utvikling for elevene. I denne studien er søkelyset satt på mentaliseringsevnen som en viktig komponent i lærerens relasjonskompetanse, og som et viktig punkt for lærere å inneha kunnskap om - for å forstå sine elever bedre. Begrepets betydning i en skolesammenheng innebærer både evnen til å sette seg inn i elevens sinnstilstand, vurdere sin egen indre mentale tilstand, og samtidig å se seg selv utenfra, gjennom barnets blikk. Mentaliseringsevnen blir også et viktig ledd i å håndtere krevende situasjoner, og å ha det bedre med seg selv.

Funnene presentert tidligere i oppgaven tyder på at lærerne i denne studien ser det som sin kjerneoppgave å etablere gode relasjoner med elevene sine. De mener at egen holdning til elever som utfordrer med sin atferd har mye å si på hvordan de reagerer på den, og synliggjør i stor grad et positivt elevsyn der de er opptatt å forstå eleven. Lærerne beskriver ulike

---

strategier de tar i bruk for å bygge relasjoner, og for å sette seg inn i elevens opplevelse av verden. De forsøker å lese elevens kroppsspråk, og bruker dialogen som et verktøy for å forstå elevens behov. De ser at ved å ha en god relasjon til eleven som utagerer, takler de utfordrende situasjoner med eleven bedre, samt at gode relasjoner i stor grad forebygger uro og konflikter. Tid er en nøkkelfaktor når det gjelder å bygge relasjoner med enkeltelever, og mangelen på tid i det daglige fører til at de ikke får jobbet med relasjonsbyggingen på en slik måte de kunne ønske. Særlig for relasjonen med elever som har en atferd som kan betegnes som innagerende er dette en utfordring, fordi det krever stor grad av tid og tålmodighet å bygge opp en solid relasjon.

Læreren vil kunne være en viktig tilknytningsperson for barn i skolen, og god tilknytning mellom lærer og elev fører til at elever føler seg trygge, slik at de kan bruke energien på læring og utforskning (Bergin og Bergin, 2009). Tilknytningsteorien og mentaliseringsmodellen legger til grunn at vi speiler hverandre som mennesker. Eleven speiler den voksnes atferd uten å tenke over det, men som voksne er vi mer trent og kan regulere vårt eget følelsesuttrykk bedre enn barn, dermed kan barnet speile mer konstruktive følelser. Noen elever har lettere for å gi uttrykk for sine følelser enn andre. Et tydelig uttrykk av egne følelser gjør det kanskje lettere for lærerne å oppfatte elevens tilknytningsbehov. Uttalelsene til lærerne i denne studien tyder på elevens evne til å gi uttrykk for sine tanker og følelser er viktig for å bygge relasjoner. Lærerne har lettere for å etablere gode relasjoner med elever som har et mer utagerende uttrykk av sine indre tilstander, enn med elever som har en mer innagerende væremåte. Det vil muligens kreves mer følsomhet fra den voksnes side å fange opp tilknytningsbehov fra de mer stille elevene. Men sett i lys av betydningen av en god lærer-elev-relasjon fremstår det som svært viktig at alle elever, uansett hvordan de viser sitt tilknytningsbehov, blir sett og tatt imot på en god måte av læreren. Den stille eleven vil ellers stå i fare for å gå glipp av alle fordelene en god relasjon med læreren har.

Lærerne er bevisst hvordan egne indre tilstander kan påvirke elevene, og ser hvordan egen dagsform og følelse av stress påvirker jobben. De bruker seg selv som modeller for følelshåndtering ved blant annet reflekterende dialog, der de beskriver egne tanker og følelser for elevene i utfordrende situasjoner. For noen av lærernes kom betydningen av å be om unnskyldning frem som et viktig grep i denne sammenheng, samt å vise oppriktig nysgjerrighet for elevens tanker om en situasjon. Eksplisitt mentalisering innebærer at man i tillegg til å reflektere over seg selv og sine egne tolkninger, spør den andre for å forsøke å få et klarere bilde av situasjonen. Fordi mentalisering er en sentral del av sosial kompetanse er

det nærliggende å tenke at lærerens evne til å mentalisere, og å være en modell for god mentalisering overfor eleven, bidra til styrking av elevens sosiale kompetanse.

Lærerne forteller at de kan kjenne på frustrasjon og irritasjon i møte med elevatferd og situasjoner som er vanskelige eller stressende å stå i. Hvis man sammenligner hvordan lærerne reagerer på henholdsvis utagerende og innagerende atferd, tyder informantenes historier på at utagerende atferd fører til følelse av irritasjon, sinne og frustrasjon, mens innagerende atferd fører til grubling, bekymring og dårlig samvittighet. Samtidig er det ikke noe klart skille her, og følelsesreaksjonene viser seg i ulike settinger. De utfordrende situasjonene i skolen er komplekse og har mange sider. Slik jeg tolker informantene, dreier det seg på den ene siden om dilemmaer om hvor man skal rette oppmerksomheten sin, det vil si den krevende balansegangen med å se og dekke de mange ulike behovene til elevene. Disse situasjonene kan føre til en følelse av stress, og følelsen av å bli dratt i mange retninger samtidig. På den andre siden handler det om møtet med elevatferd som oppfattes som utfordrende og som fører til reaksjoner som frustrasjon, irritasjon og grubling. I den sammenheng er kanskje reaksjonen mer direkte og knyttet til enkeltelever. En konsekvens av at det eksisterer mange dilemmaer omkring hvor man skal være til stede i skolehverdagen, kan være mindre evne og overskudd til å møte mer direkte utfordrende elevatferd på en god måte. Slik sett legger ikke rammene lærerne jobber under til rette for å ivareta hverken dem selv eller eleven på en optimal måte.

De setter høye krav til seg selv i rollen som lærer, og har høye idealer om hva de skal oppnå i jobben. Men rammene og systemene vi er en del av påvirker oss som personer, de påvirker våre holdninger og hva vi faktisk rent praktisk får gjort. En konsekvens kan være at man har et ideal om hvordan jobben burde gjøres, men at rammene rundt gjør at man ikke får oppfylt disse målene. Dette oppfatter jeg er tilfelle for lærerne i denne studien. Lærerne kjenner på frustrasjon over hvordan for få ressurser, og manglende forståelse for lærerens hverdag fra politisk hold påvirker jobben deres, slik at de ikke får gjort en så god jobb de kunne ønske. De mener dette går utover ikke bare lærerens trivsel og stressnivå, men også elevenes muligheter og fremtid. De opplever et gap mellom god relasjonskompetanse og nok ressurser i skolen, noe som bidrar til økende stress og mindre mestringsfølelse.

Betydningen av en felles samarbeidskultur, delte verdier og et støttende team blir fremhevet av lærerne, men bare to av lærerne ga uttrykk for at dette var en realitet for deres del. De to opplevde at støtten fra kollegaene hadde stor betydning for hvordan de håndterte krevende situasjoner i hverdagen. Kollegaene kunne både delegerer oppgaver mellom seg, fungere som

---

en emosjonell støttespiller som gir omsorg, og som en refleksjonspartner for å se sin egen praksis klarere. At dette samholdet er av stor betydning for læreres trivsel og følelse av mestring i jobben, finner vi blant annet i forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2014, 2016, 2017). De fremhever viktigheten av å føle tilhørighet i skolekulturen, av delte verdier og av anerkjennelse og autonomi i jobben. De legger til at det er et lederansvar å fremme en kollektiv verdikultur i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2016, 2017). Det kan være en tilfeldighet at den læreren som formidler manglende støtte fra ledelsen, samt lite tid og mulighet til refleksjon sammen med kollegaene, også er den læreren som nevner at hun har tenkt på å slutte. Allikevel er det verdt å merke seg denne sammenhengen. En følelse av at man står alene i krevende situasjoner i jobben, samt lite anerkjennelse fra ledelsen, bidrar antagelig ikke til bedre trivsel eller høyere mestringsforventning for de ansatte i skolen.

## 6.1 Avsluttende betraktninger

Går det fra en atferdsregulerende og individorientert forståelse av utfordrende atferd, til en mer følelsesfokusert, empatisk og relasjonell forståelse? Gjennom arbeidet med denne oppgaven mener jeg at det kan se sånn ut. Men det handler kanskje mer om å kombinere ulike perspektiver for å få en helhetlig forståelse, der det ene komplementerer det andre. Ved å utvikle sin relasjonskompetanse vil læreren være bedre rustet til å håndtere atferd som oppleves utfordrende på en hensiktsmessig måte. Det er grunn til å tro at det å utvikle sin egen mentaliseringsevne vil føre til større tro på egne evner, noe som i en skolekontekst kan føre til en positiv innvirkning på lærerens trivsel og mestringsfølelse. Fordi læreren kan være en viktig tilknytningsperson og rollemodell for eleven, vil lærerens mentaliseringsevne ha stor betydning for elevens sosiale utvikling og psykiske helse. Mentalisering i skolen er ikke et tiltak eller en oppskrift, det er en holdning og en væremåte i møte med eleven.

Å utvikle sin egen relasjonskompetanse er viktig, men man kan også komme til å legge for mye personlig ansvar over på læreren. Lærere jobber og er en del av et system og en kultur som enten kan bygge dem opp eller ned. For at lærere skal kunne mentalisere godt må forholdene på skolen legges til rette for det. En konsekvens av for mye stress og følelsen av å ikke være verdsatt i rollen som lærer, vil kunne redusere mentaliseringsevnen. Lærere har et stort engasjement for eleven. Relasjonene med elevene, pluss ønsket om å bidra til en positiv utvikling for dem, er en sterk motivasjonsfaktor for jobben. Men det fremstår ikke riktig at dette personlige engasjementet og samvittigheten skal ha så stor betydning for å få dem til å

bli i jobben. Jeg tror at en skolekultur som legger til rette for kompetanseutvikling og kollegasamarbeid, i tillegg til en ledelse som gir læreren forståelse og anerkjennelse, i kombinasjon med et storsamfunn som verdsetter og respekterer de skoleansattes innsats, vil bidra til en bedre skole for alle. Det er heller ikke til å komme utenom å undre seg over paradokset ved hvordan økt fokus på forebygging, og det å bevilge mer penger til skolen, kunne spart samfunnet flerfoldig i fremtiden, og hatt en stor positiv innvirkning på våre barns liv.

Hvis vi skal utvikle vår forståelse av hvordan den norske skolen oppleves for dem som er der daglig, må vi snakke med dem. Arbeidet med denne studien har gitt meg større innsikt i deler av lærernes hverdag, og det har bidratt inn i min egen refleksjonsprosess over hvordan jeg vil møte mine egne elever i fremtiden. Ut fra funn i denne studien åpner det seg flere interessante innfallsvinkler til videre forskning. Å få innblikk i hvordan ledelsen forholder seg til fenomenet *lærerens møte med utfordrende atferd* fremstår sentralt. Hvordan jobber de for å legge til rette for at læreren kan stå i utfordrende situasjoner med elevatferd på en god måte? Elevens perspektiv på lærerens mentaliseringsevne hadde også vært veldig interessant å få innblikk i.

---

## Litteraturliste

- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of personality disorders, 18*(1), 36-51.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*:2. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann S. & Tanggaard L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4. utg.). Oxford University Press.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology, 12*:3, 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Clarke, V. (2018, 25. juni). *Thematic analysis – an introduction* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5zFcC10vOVY>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*, 113-143.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(2), 217-225.

- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). *Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools*. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 23:4, 410-423. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>
- Eriksen I. M. & Lyng S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Faldet, A.C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurdering av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*. 2017, (13), 40-54. <http://hdl.handle.net/11250/2485104>
- Flaten, K. & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø: Barn og unges utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fonagy, P., Bateman, A. & Luyten, P. (2012). Introduction and overview. I Anthony Bateman & Peter Fonagy (red.). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. (s. 3–42). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Hattie J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm Akademisk
- Hamre, B.K., Pianta, R., Downer, J.T. & Mashburn, A.J. (2008). Teacher`s perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115-136.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 125- 142). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.



- 
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-84). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2019). Er selvinnsikt og mentalisering to sider av samme sak? I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s. 279-313). Fagbokforlaget
- Lomsdalen, C. (Programleder). (2020, juli). *Dag Nordanger om trygge og utrygge barn i skolen* [audio podkast episode]. Lektor Lomsdalens innfall.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.) Universitetsforlaget.
- Meld st. nr. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
- NESH (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skolen med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Rapport 3/2009). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra [https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/rapp03\\_2009.pdf](https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/rapp03_2009.pdf)

- Nordahl (2013). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen.* (s. 11-35) Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løvteit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). Oplandske Bokforlag.
- Nordahl T. Mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E. (2013). En Clearinghouse-undersøkelse – om reguleringskompetence og relationskompetence. I: Krejsler, J.B. og Moos, L. *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pedagogik og politik.* (s. 133-143). Dafalo.
- OECD (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (Teaching And Learning International Survey).* Hentet fra <https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirresultsfromtalis.htm>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Gyldendal.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2020). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm Akademisk
- Sameroff, A. J. (2009). The transactional model. I A. J. Sameroff (Red.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 3-21). American Psychological Association.
- Sjøbakken, O. J. (2017). *Brevmetoden i et metodologisk perspektiv.* Oplandske bokforlag.

- 
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – Et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet: Den norske legeforening* <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Skårderud, F. (2016). *Hva er mentalisering?* Hentet fra: <https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/>
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (3), 152-164.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm AS.
- Stänicke, L. S. (2012). Mentalisering i arbeid med barn og unge. *Mellanrummet: Nordisk tidsskrift for barn- og ungdomspsykoterapi*. 2000-8511. 27(2).  
[https://www.researchgate.net/publication/327474372\\_Mentalisering\\_i\\_arbeid\\_med\\_barn\\_og\\_unge](https://www.researchgate.net/publication/327474372_Mentalisering_i_arbeid_med_barn_og_unge)
- Sørli, A. M. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker»*. (NOVA-Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Stephanou, G. & Oikonomou, A. (2018). Teacher Emotions in Primary and Secondary Education: Effects of Self-Efficacy and Collective-Efficacy, and Problem-Solving Appraisal as a Moderating Mechanism. *Psychology*, 9, 820-875.
- Swan, P. & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral care in education*, 33:4, 220-233. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.

- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social psychology of education*, 20 (4). 775-790.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavioral and Personality: An International Journal*, 30, 485-493.
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers` attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Øen, K. (2021). Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. *Bedre skole*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-bedre-skole-corona/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/304134>

---

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

vedlegg 1, side 1

#### Innledende spørsmål

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

På hvilket klassetrinn jobber du nå?

Hva slags utdanning har du?

#### Relasjoner

Kan du beskrive hvordan du etablerer gode relasjoner til elever?

Kan du beskrive utfordringer du møter i etableringen av gode relasjoner til elever?

Hvordan blir relasjonsbyggingen påvirket av utfordrende atferd?

#### Atferd som utfordrer

Kan du gi noen eksempler på situasjoner med enkeltelever som opplevdes utfordrende for deg?

Hvordan opplever du at arbeidshverdagen din påvirkes av utfordrende atferd?

På hvilken måte utfordrer denne atferden deg, i arbeidet som lærer? Hva gjør det med deg?

Hvilke konsekvenser tenker du at utfordrende atferd har for klassen som helhet, og deg som lærer?

Hva gjør du når slike situasjoner oppstår?

Hvordan vil du evaluere dine egne ferdigheter knyttet til håndtering av atferd som utfordrer?

#### Opplevelsen av situasjonene

Hvilke følelser vekker disse møtene i deg?

Hvordan håndterer du følelsene som vekkes hos deg i de utfordrende møtene?

Hvilke tanker gjør du deg i møtene med utfordrende elevatferd?

Hvordan tror du situasjonen oppleves, sett fra elevens ståsted?

I hvilken grad får du mulighet til å tenke over og reflektere over disse situasjonene i ettertid?

Hvordan tror du andre aspekter ved livet ditt påvirker hvordan du påvirkes av utfordrende atferd?

### Kollegastøtte

Snakker du med kollegaer om utfordrende situasjoner i skolehverdagen?

Diskuterer du disse situasjonene med ledelsen ved skolen?

Hvilke holdninger og tilnærming opplever du at de andre ansatte og ledelsen har i forhold til atferd som utfordrer?

### Eventuelt

Er det noe mer du vil utdype eller legge til?

---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

vedlegg 2, side 1

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Læreres opplevelse av møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette søkelys på lærerens situasjon og opplevelse i møtet med elevatferd de oppfatter som utfordrende i skolehverdagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Camilla Elisabeth Tobiassen og jeg er masterstudent ved fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. I min masteroppgave ønsker jeg å intervju lærere på barnetrinnet om møtene med atferd som oppleves utfordrende for dem. Denne studiens formål er å få innsikt i læreres situasjon og opplevelser med dette fenomenet og dermed få frem lærerens perspektiv. Problemstillingen jeg ønsker å utforske lyder: *Hvordan opplever lærere møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen?*

For å belyse problemstillingen vil jeg stille spørsmål som for eksempel:

Hvordan opplever du at arbeidshverdagen din påvirkes av utfordrende atferd?

Hvilke følelser vekker disse møtene i deg? Hvordan håndterer du disse følelsene?

Hvordan tror du situasjonen oppleves, sett fra elevens ståsted?

I hvilken grad får du mulighet til å tenke over og reflektere over disse situasjonene i ettertid?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på barnetrinnet og har erfaring med fenomenet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Det er flere måter du kan velge å delta på, alt ettersom hva du foretrekker. Enten møtes vi for et intervju som tar cirka 45 minutter, eller jeg sender deg spørsmål via e-post som du besvarer. Jeg er også interessert i å finne lærere som kan bidra i en kombinasjon av både e-post og intervju, der vi kan gå enda mer i dybden av temaet. Ved intervju blir det brukt lydopptaker og det blir tatt notater.

Spørsmålene vil omhandle ulike tematikk rundt hvordan du som lærer opplever atferd som utfordrer i skolen. Eksempelvis hvordan dette preger deg i jobben, relasjoner med elever og kollegaer, hvilke tanker og følelser som vekkes i deg i vanskelige situasjoner etc.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til informasjonen som gis under intervjuene og i e-postene. Enhetene denne informasjonen ligger på vil være passordbeskyttet. Det vil ikke komme frem noen opplysninger som kan identifisere personer eller skoler i oppgaven. Informasjonen som samles inn, skal ikke inneholde informasjon som kan indentifisere enkeltelever og taushetsplikten man har som lærer må opprettholdes.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**



Under intervjuene vil det bli benyttet lydopptaker og opptakene, transkripsjonene og e-postene vil bli slettet etter at oppgaven er levert og sensurert, etter planen i januar 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Camilla Elisabeth Tobiassen, mail: \*\*\*\*\*, telefon: \*\*\*\*\*
- Kari Nes, mail: \*\*\*\*\*, telefon: \*\*\*\*\*
- Vårt personvernombud: mail: \*\*\*\*\*, telefon: \*\*\*\*\*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Camilla Elisabeth Tobiassen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres opplevelse av møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju
- å delta i spørreskjema/intervju via e-post
- både personlig intervju og spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

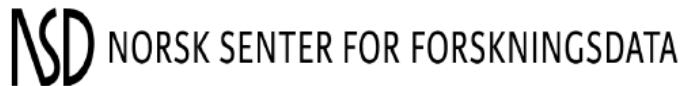
---

## Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vedlegg 3, side 1

16.09.2021, 13:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Lærere opplevelse av møtet med elever som viser utfordrende atferd i skolen

#### Referansenummer

398839

#### Registrert

07.05.2021 av Camilla Elisabeth Tobiassen - [redacted]@stud.inn.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag  
- Hamar

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari Nes, [redacted].no, tlf. [redacted]

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Camilla Elisabeth Tobiassen [redacted]

#### Prosjektperiode

07.05.2021 - 15.02.2022

#### Status

18.08.2021 - Vurdert med vilkår

#### Vurdering (2)

---

18.08.2021 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

01.06.2021 - Vurdert med vilkår

16.09.2021, 13:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. At du deler meldeskjema med prosjektansvarlig/veileder. Det gjør du ved å trykke «Del prosjekt» i meldeskjema. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må du invitere på nytt.
7. Utvalget ditt har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelev eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Eksempel på slike opplysninger kan være navn på skole, alder, kjønn, etnisitet, tidspunkt for når man var lærer for eleven, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

#### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.02.2022.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

## vedlegg 3, side 3

16.09.2021, 13:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!