



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Veronica Linnerud**

**Masteroppgave**

**Anerkjennelse i lys av problematferd –  
de nyutdannede lærernes stemmer**

Recognition in the light of problem behavior – the  
voices of newly qualified teachers

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2MASTER17

**Vår 2024**

## Forord

Det er fantastisk å kunne si at jeg har fullført fem år som lærerstudent ved Høgskolen Innlandet. Endelig kan jeg ta fatt på den nye reisen som nyutdannet lærer. Samtidig er det også litt rart å kjenne på at den femårige reisen nærmer seg slutten. Det har vært hverdagen i så lang tid. Hvert semester har vært knyttet til spenning og uendelig mye lærdom både faglig og personlig. Når jeg ser tilbake til oppstarten av studiet og frem til nå har denne reisen gitt meg så enormt mye. Det er en deilig følelse å kjenne på.

Det må rettes en stor takk til min fantastiske veileder Sigrun Sønsthagen. Du har vært en bauta i dette prosjektet. Tusen takk for alle innspill, konstruktive tilbakemeldinger og all støtte. Samtalene med deg har gitt meg muligheter til å reflektere, se nye sider, diskutere og uendelig med motivasjon. Du ga meg styrke når det stormet som verst. Jeg er veldig takknemlig for at det er nettopp du som har vært med meg på hele denne reisen.

Jeg ønsker også å takke familien min for uunnværlig støtte gjennom alle de fem årene av lærerstudiet. Dere har gitt meg motivasjon og drivkraft til å brette opp ermene gang etter gang. Samtidig vil jeg hylle mine tre fantastiske barn Casper, Angelica og Casandra. Gjennom fem år har dere hatt en mamma som har sjonglert etter beste evne mellom å være mamma, student og i jobb. Hver og en av dere er unike og jeg er så takknemlig for den tålmodigheten dere har vist meg gjennom lange studietimer dag etter dag, år etter år.

Tusen takk til mine fire informanter som sa seg villige til å delta i denne studien. Denne masteroppgaven ble til nettopp fordi hver og en av dere har gitt av dere selv og delt av deres opplevelser som nyutdannede lærere. Samtalene med dere ga meg både inspirasjon og refleksjoner som jeg vil ta med meg videre i livet. Jeg gleder meg til å komme ut i arbeidslivet som nyutdannet lærer selv.

Hamar, mai 2024

Veronica Linnerud

## Norsk sammendrag

Formålet med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen. Bakgrunnen for tematikken i studien begrunnes med at problematferd er en av de største utfordringene i norske skoler, samt at forskning viser at nyutdannede lærere opplever sin egen kompetanse som mangelfull i møtet med problematferd. Anerkjennelse av elevene er avgjørende for å kunne skape likeverdige muligheter for alle i tråd med opplæringslovens visjoner. Problemstillingen er utarbeidet på bakgrunn av dette og lyder som følgende:

*Hvordan opplever nyutdannede lærere å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen?*

Problemstillingen belyses gjennom en kvalitativ tilnærming med intervju som metode av fire nyutdannede lærere fra ulike fylker i landet. Informantene arbeidet som lærere på ulike årstrinn, henholdsvis andre, tredje, femte og sjuende trinn. Empirien i studien drøftes gjennom en teoretisk forankring av anerkjennelse, inkludering og forventninger om mestring.

Funnene i studien viser at informantenes opplevelser kan kategoriseres i *muligheter* og *hindringer* for hvordan de opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Mine funn viser at kollega- og foreldresamarbeid, syn på problemer, elevsamtaler, tid, egne avtaler og en refleksiv praksis har alle en betydning for hvordan informantene opplever sine *muligheter* for utøvelse av anerkjennelse. Bak alle mulighetene til å utøve anerkjennelse viser funnene i denne studien av *kommunikasjon* har en avgjørende betydning. Det er kommunikasjonen som åpner opp og legger til rette for mulighetene til å utøve anerkjennelse på den måten de nyutdannede lærerne ønsker overfor elevene med problematferd.

Samtidig viser empirien at mulige *hindringer* for utøvelse av anerkjennelse kan knyttes til tiden som er til rådighet og til en for lite forberedende utdanning. Selv om informantene uttrykte at utdannelsen deres ikke var forberedende nok i møtet med problematferd, viser deres forventninger om mestring at dette ikke har skapt store hindringer i deres utøvelse av anerkjennelse overfor elevene med problematferd.

## Abstract

The purpose of this study has been to gain an insight into how newly qualified teachers experience to show recognition towards the pupils with problem behavior in school. The background for the subject matter in the study is justified by the fact that problem behavior is one of the biggest challenges in Norwegian schools, and research shows that newly qualified teachers experience their own competence as deficient when dealing with problem behavior. Recognition of the pupils is crucial to being able to create equal opportunities for all, in line with the Education Act's visions. The research question has been drawn up based on this and reads as follows:

*How do newly qualified teachers experience to show recognition towards the pupils with problem behavior in school?*

The research question is elucidated through a qualitative approach with interviews of four newly qualified teachers from different counties in the country. The informants work as teachers in second, third, fifth and seventh grade. The empiricism in the study is discussed in conjunction with theories about recognition, inclusion and expectations of mastering.

The findings in this study show that the informants' experiences can be categorized into opportunities and obstacles for how they experience to show recognition towards the pupils with problem behavior. My findings show that colleague and parent cooperation, their views on problems, pupil conversations, time, own agreements with the pupils and a reflexive practice all have an impact on how the informants experience their opportunities to show recognition. Behind all the opportunities to show recognition, the findings in this study show that *communication* has a decisive importance. It is the communication that opens for and eases the opportunities to show recognition in the way that the newly qualified teachers want towards the pupils with problem behavior.

At the same time the empirical evidence shows that obstacles to show recognition can be linked to available time and to an education who does not prepare the students enough about behavior problems. Although the informants expressed that their education was not preparatory enough for dealing with problem behavior, their expectations of mastering show that this has not created major obstacles for how they show recognition towards the pupils with problem behavior.

## Innhold

Forord .....	2
Norsk sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1. Innledning .....	8
1.1 Problemstilling .....	9
1.2 Aktualisering av tema .....	10
1.3 Begrepsavklaring .....	10
1.3.1 Den nyutdannede læreren .....	10
1.3.2 Problematferd .....	11
1.4 Oppgavens struktur .....	12
2. Tidligere forskning .....	14
2.1 Den nyutdannede læreren .....	14
2.2 Problematferd i skolen .....	15
3. Teori .....	17
3.1 Anerkjennelse .....	17
3.2 Inkludering .....	20
3.4 Forventning om mestring .....	23
4. Metode .....	27
4.1 Vitenskapeteoretisk perspektiv og hermeneutisk fortolkning .....	27
4.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	29
4.3 Intervjuguide og pilotintervju .....	30
4.4 Utvalgsstrategi og informanter .....	31
4.5 Gjennomføring av intervjuene .....	33
4.5.1 Transkribering av intervjuene .....	35
4.6 Analyse .....	36
4.6.1 Koding og kategorisering .....	36
4.6.2 Induksjon .....	37
4.6.3 Meningsbærende enheter .....	37
4.6.4 Abduksjon .....	39
4.7 Forskningsprosjektets kvalitet .....	39
4.7.1 Relabilitet og validitet .....	39
4.7.3 Relevans for praksisfeltet .....	42
4.8 Etske overveielser .....	42
4.8.1 Informert samtykke og korrekt gjengivelse .....	43
4.8.2 Krav på privatliv .....	43

5. Presentasjon av funn .....	45
5.1 Kategori 1: Forståelse av anerkjennelse.....	45
5.1.1 Utøvelse av anerkjennelse.....	46
5.2 Kategori 2: Forståelse av problematferd .....	47
5.2.1 utfordringer ved anerkjennelse av elever med problematferd.....	49
5.2.2 Proaktiv tilnærming til problematferd .....	50
5.2.3 Betydningen av foreldresamarbeid.....	51
5.3 Kategori 3: Inkludering .....	53
5.3.1 Inkluderende tiltak .....	53
5.3.2 Faglig inkludering.....	54
5.3.3 Inkluderende fellesskap .....	55
5.4 Kategori 4: Nyutdannedes kompetanse og kompetanseutvikling .....	57
5.5 Oppsummering av hovedfunn .....	59
6. Drøfting.....	60
6.1 Mestringsforventninger som et premiss for utøvende anerkjennelse .....	61
6.2 Muligheter for anerkjennelse.....	62
6.2.1 Betydningen av kollegaer .....	62
6.2.2 Lærere ser på problematferd som utfordringer som kan løses .....	65
6.2.3 På lag med foreldrene .....	66
6.2.4 Anerkjennelse og inkludering – to sider av samme sak .....	67
6.2.5 Tid til den viktige elevsamtalen .....	69
6.2.6 Fra samtaler til utøvende praksis .....	70
6.2.7 Refleksiv praksis skaper rom for anerkjennelse .....	71
6.3 Hindringer for anerkjennelse.....	72
6.3.1 Mangel på tid .....	72
6.3.2 Manglende profesjonsrelevans i lærerutdanningen .....	74
7. Avslutning .....	77
7.1 Konklusjon .....	77
7.2 Implikasjoner for praksisfeltet.....	78
7.3 Veien videre .....	78
7.4 Avsluttende refleksjoner .....	79
Litteraturliste .....	80
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	84
Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	86
Tabell 1: Presentasjon av studiens informanter.....	33

Tabell 2: Eksempel på begynnende kolonnenotat med koder og kategorisering. ....	38
Tabell 3: Hovedfunn som danner grunnlag for drøfting av problemstillingen. ....	59

# 1. Innledning

Ønsket om å se elevene bak atferden og oppriktig forstå hvorfor de handler som de gjør er viktig for meg. Lærers syn på atferd kan være avgjørende for de mulighetene elevene får i skolen. Formålet med opplæringen i skolen er at den skal «(...) i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida (...)» (Lovdata, 1998, §1.1). Uavhengig av forutsetninger skal alle elever ha likeverdige fremtidsutsikter. Det handler om å gi elevene de beste forutsetningene for å tilegne seg den kompetansen de trenger i møtet med samfunnet. Sentralt i denne kompetanseutviklingen ligger de gjensidige verdiene respekt og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). For at elevene skal kunne få likeverdige muligheter må hvert individ ses som et unikt eksemplar av seg selv. Skolen er preget av et stort mangfold av elever med ulike forutsetninger og behov, og en viktig del av skolens mandat er å tilrettelegge slik at alle elever opplever tilhørighet i de fellesskapene de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Elevmangfoldet denne masteroppgaven tar utgangspunkt i omhandler elevene med problematferd. Ogden (2022, s. 11) hevder at problematferd er en av de største utfordringene i skolen. Samtidig sier han at elevene med problematferd har dårligere erfaring med skolen enn andre barn (Ogden, 2022, s. 197). Slik sett kan møtet med problematferd ses som både en utfordring for lærerne i sin profesjonsutøvelse, så vel som for elevene selv som innehar en eller annen form for vanske. I en undersøkelse gjort av Haug (2017, s. 53) kommer det frem at elever med problematferd har dårligere trivsel enn elever uten slike utfordringer, samt at de opplever seg “(...) meir einsame og meir på kant med andre”. Tatt i betraktning opplæringsloven § 9A-2 (Lovdata, 1998) som beskriver at alle elever har rett til et godt skolemiljø, er dette urovekkende overfor de sårbare elevene i skolen. Elever som ikke trives, som opplever ensomhet og som ofte kommer i konflikt mangler dette gode skolemiljøet som opplæringsloven beskriver. NOU 2016: 14 (s. 51) viser til at “Mange elever forklarer at det skolen i dag kaller atferd, egentlig er deres språk for å fortelle hvordan de har det”. Dette utsagnet viser betydningen av å se elevene bak atferden og evne å sette atferden i kontekst med elevenes virkelighetsoppfatning. Det krever lærere som oppriktig ønsker å forstå elevenes indre (NOU 2016: 14, s. 51).

Anerkjennelse er viktig for alle mennesker. Honneth (2008, s. 145) hevder at mennesket er avhengig av denne erfaringen “(...) for å kunne være menneske (...)”. Med andre ord er det avgjørende at alle elever opplever seg sett og forstått som individuelle mennesker med ulike behov. Samtidig påpeker Drugli (2013, s. 137) at mange elever med problematferd ofte har



negative opplevelser i møtet med andre. Disse erfaringene kan gå på bekostning av elevenes selvverd. Nettopp fordi det er gjennom anerkjennelse vi realiserer mulighetene for å verdsette oss selv så vel som andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Disse betraktningene var utslagsgivende for at jeg i denne masteroppgaven ønsket å rette søkelys på anerkjennelse av elevene med problematferd i skolen. Samtidig kom refleksjoner hvorvidt jeg skulle se på elevenes eller lærernes opplevelser. Lærerrollen er kompleks og består av mange utfordringer læreren må håndtere. Problematferd vil være et område og i den overordnede delen av lærerplanen er det beskrevet hvor avgjørende læreren er for å hjelpe “(...) elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Det ble til slutt studien til Antonsen et al. (2020) som ble avgjørende for at valget falt på de nyutdannede lærernes perspektiver. Bakgrunnen for dette var at studien viser at nyutdannede lærere oppfatter at de selv har for liten kompetanse i møtet med problematferd (Antonsen et al., 2020, s. 15). Tatt i betraktning Stortingsmelding 11 (2008-2009, s. 13) som viser til at lærere må kunne håndtere konflikter for å skape et inkluderende miljø for elevene, skapte dette et engasjement i meg. Samtidig ønsket jeg ikke å se direkte på hva nyutdannede lærere opplever som utfordrende med problematferd. Jeg ønsket snarere å ta fatt i momentet problematferd og fenomenet anerkjennelse for så å knytte dette opp mot de nyutdannede lærernes perspektiver ved å undersøke hvordan de nyutdannede lærerne opplever å anerkjenne elever med problematferd.

## 1.1 Problemstilling

Tematikken ovenfor skapte et stort engasjement hos meg og et ønske om å få ta del i de nyutdannede lærernes refleksjoner vokste sterkt. Denne nysgjerrigheten ble dermed bakgrunnen for følgende problemstilling:

*“Hvordan opplever nyutdannede lærere å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen”?*

## 1.2 Aktualisering av tema

Studien til Antonsen et al. (2020) beskriver at den nyutdannede læreren opplever at sin manglende kompetanse rundt problematferd går utover det inkluderende læringsmiljøet i klassen. Dette funnet støttes av funnene til Harju og Niemi (2016) som viser til at håndtering av problematferd er noe av det vanskeligste nyutdannede lærere møter i sine første år ved yrket. Selv om Harju og Niemi (2016) hevder at lærerutdanningen vanskelig kan forberede lærerne på problematferd, viser empirien til Høgheim og Jenssen (2022) at lærerstudenter savner en mer reell kontekst i sine praksisperioder. Med tanke på at studien til Faldet og Nordahl (2017) viser at hver fjerde elev i skolen har en eller annen form for vanske, viser dette behovet for et skarpere blikk på de behovene nyutdannede lærere har i møtet med den reelle arbeidshverdagen.

Faldet og Nordahl (2017) viser med sin empiri at elever med problematferd skårer blant de laveste både faglig og sosialt. Dette er bekymringsverdig når nyutdannede lærere opplever en manglende kompetanse i møtet med disse elevene. Kostøl og Mausethagen (2011) avdekker betydningen av det relasjonelle forholdet mellom lærere og spesielt elever med problematferd i sin studie. De vektlegger at det relasjonelle forholdet kan være utslagsgivende i henhold til forekomst av problematferd i skolen. De ulike studiene ovenfor er alle aktuelle innenfor tematikken for denne masteroppgaven og vil bli nærmere belyst i kapittel to *tidligere forskning*.

## 1.3 Begrepsavklaring

Denne studien benytter begrepene *nyutdannet lærer* og *problematferd* på et overordnet plan. På bakgrunn av dette vil de to kommende underkapitlene inneholde en begrepsavklaring og en beskrivelse av hva denne masteroppgaven vektlegger i disse to begrepene.

### 1.3.1 Den nyutdannede læreren

Noe av det som kjennetegner en nyutdannet lærer er mangelen på erfaring. Alle lærere må ta mange og komplekse valg hver dag. Et viktig skille mellom erfarne og nyutdannede lærere er den betydningsfulle opparbeidede erfaringskompetansen. For nyutdannede lærere betyr det at de fra sin første dag i yrket må stå i like krevende situasjoner som erfarne lærere med mange års erfaring (Mork et al., 2024).

Kunnskapsdepartementet (2021, s. 6) definerer i *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole* en nyutdannet lærer som “En lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling”. I studien til Antonsen et al. (2020, s. 1) ønsker de å undersøke i hvilken grad nyutdannede lærere opplever sitt femårige masterløp som forberedende i møtet med lærerrollen. Informantene ble intervjuet etter endt utdanning, deretter etter ett år i yrket, før om lag halvparten av utvalget igjen ble intervjuet etter to år i profesjonen (Antonsen et al., 2020, s. 7). Med andre ord ser det ut til at også Antonsen et al. (2020) definerer tidsrommet som nyutdannet lærer til to år i profesjonen.

På sidene til norsk lektorlag beskriver Dagne (2023) at nyutdannede lektorer har krav på veiledning i de to første årene etter endt utdanning. Veiledning er betydningsfullt i de første årene i profesjonen fordi det kan skape mestringsforventninger, tro på egen kompetansen og økt motivasjon til å stå i de mange situasjonene som yrket fordrer for nyutdannede lærere, noe som også løftes frem i NOU 2022: 13 (s. 151) *Med videre betydning*. Slik kan veiledning ses som en brobygger mellom lærerutdannelsen og yrkesutførelsen hvor nyutdannede lærere får utnyttet sin kunnskap om til utøvende og reflektert praksis (NOU 2022: 13, s. 151). Et av kravene for veilederen er ifølge Dagne (2023) minst tre års yrkeserfaring. På bakgrunn av beskrivelsene til Dagne om at nyutdannede lærere har krav på veiledning de to første årene i yrket og siden veiledere må ha jobbet i minst tre år, oppfatter jeg beskrivelsen av en nyutdannet som en lærer som har arbeidet i inntil to år i profesjonen.

I denne masteroppgaven benyttes termen *nyutdannet* på lik linje som i definisjonen til Kunnskapsdepartementet (2021) og slik jeg forstår definisjonen i artiklene til Antonsen et al. (2020) og Dagne (2023). Det vil si en lærer som har arbeidet maks to år etter endt utdanning. Siden denne studien undersøker de nyutdannede lærernes perspektiver, har denne masteroppgavens informanter følgelig maks to år innenfor læreryrket.

### 1.3.2 Problematferd

Alle mennesker har en atferd. Atferd betegner måten vi uttrykker oss på både kroppslig og verbalt. Hva som betegnes som problematferd vil også kunne inneha en subjektiv undertone. Ogden (2022, s. 12) tematiserer hvordan ulike begreper for problematferd brukes om hverandre og som “(...) beskriver problemer knyttet til hvordan barn og unge fungerer i skole (...)”. Jeg vil derfor i det følgende vise til Ogden (2022) sin beskrivelse av problematferd i skolen og avslutningsvis gjøre rede for hvordan jeg selv vil benytte begrepet gjennom denne studien.

Ogden (2022, s. 14) klassifiserer problematferd i skolen gjennom tre ulike nivåer basert på alvorlighetsgrad: Undervisnings- og læringshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsvansker. I lys av disse tre nivåene strekker atferden seg fra uro og forstyrrelser i klasserommet til de mer alvorlige atferdsmønstrene som kan vise seg som aggressiv og fysisk atferd (Ogden, 2022, s. 13-14). Felles for de tre nivåene er at atferden påvirker elevene selv og de som er rundt på en negativ måte. Slik sett kan problematferd overordnet betegnes som en eller annen form for forstyrrende atferd.

I denne masteroppgaven vil begrepet problematferd benyttes som et overordnet begrep for forstyrrende atferd. Bruken av begrepet *problematferd* i denne studien vil derfor ikke uttrykke ulike grader av atferd. Det vil heller ikke beskrives bakenforliggende årsaker til atferd, ulike diagnoser eller psykoemosjonelle forstyrrelser. Min bruk av begrepet *problematferd* vil i denne masteroppgaven dermed romme alle former for atferd som virker forstyrrende for individet selv eller for de rundt.

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne studien er inndelt i sju kapitler. Kapittel en inneholder innledning og bakenforliggende årsaker til valg av problemstilling. Her vil blant annet gjeldene styringsdokumenter og lovverk presenteres som en ramme for selve studien. Deretter følger bakgrunn for og en presentasjon av valgt problemstilling, før aktualisering av temaet belyses. Videre i kapittel en vil det bli gjort rede for begrepsavklaring av begrepene *den nyutdannede læreren* og *problematferd*, samt en beskrivelse av denne studiens bruk av disse to begrepene. Avslutningsvis vil oppgavens struktur presenteres.

I kapittel to presenteres systematiske søk som er benyttet i forkant for valg av tidligere forskning. De ulike søkebegrepene vil også legges frem her. Videre i kapittel to vil tidligere forskning løftes frem. Her vil jeg ta for meg tidligere studier som kan knyttes opp mot masteroppgavens tematikk. Det første underkapittelet vil vise til tidligere forskning om den nyutdannede læreren. Underkapittel to vil omhandle problematferd i skolen.

Det tredje kapittelet presenterer det teoretiske rammeverket for denne studien. Teorien er innhentet på bakgrunn av studiens empiri. Kapittelet deles inn i tre ulike teoretiske perspektiver, henholdsvis anerkjennelse, inkludering og forventning om mestring.

I kapittel fire vil denne masteroppgavens metodikk belyses. Vitenskapelig perspektiv, valg og beskrivelse av metode, fremgangsmåte og sentrale refleksjoner vil forankres her. Empirien er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer av fire nyutdannede lærere. Analyse og koding av datamaterialet vil så transparent som mulig bli gjort rede for. Kapittel fem vil inneholde den empiriske delen av studien. Her vil funnene fra intervjuene legges frem. Avslutningsvis i dette kapitlet vil sentrale funn oppsummeres. Det vil også legges frem en redegjørelse over hvilke funn som vil danne hovedgrunlaget for drøfting.

Kapittel seks inneholder drøfting av studiens empiri i lys av tidligere forskning og teori. Underkategoriene i dette kapitlet vil gjenspeile sentrale funn presentert i kapittel fem. I kapittel sju vil det på bakgrunn av oppgaven som helhet presenteres en konklusjon på problemstillingen og implikasjoner for praksis. En vurdering av empiriens pålitelighet, studiens relevans for praksisfeltet og mulige innfallsvinkler for videre forskning vil også løftes frem.

## 2. Tidligere forskning

Som kunnskapsgrunnlag for tidligere forskning har det i denne masteroppgaven blitt gjort systematiske søk ved bruk av temakategorier fra empirien: *nyutdannede lærere*, *problematferd*, *anerkjennelse* og *inkludering*. Siden jeg ønsket å få en bred oversikt overfor tidligere forskning valgte jeg å kjøre systematiserte søk også på engelsk med følgende uttrykk: «Inclusion» «acknowledge» «behavior problems» «newly qualified teachers» «pupils» «recognition»

I det følgende vil jeg presentere tidligere forskning innenfor masteroppgavens tematikk. Denne studien ønsker å ta rede på hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Valg av tidligere forskning er gjort på bakgrunn av problemstillingen og empirien, hvor formålet har vært å skape et nyansert bilde av denne studiens empiri i lys av tidligere studier. Siden denne studien rettes eksplisitt mot den nyutdannede læreren, og empirien beskriver i hvilken grad de opplever lærerutdanningen som forberedende, vil det første kommende underkapittelet omhandle tidligere forskning knyttet opp mot *den nyutdannede læreren*. Det andre underkapittelet legger frem tidligere forskning knyttet opp mot tematikken *problematferd i skolen*. Formålet med å løfte frem disse studiene er at de belyser perspektiver angående elevene med problematferd så vel som kontekstuelle forhold. Tidligere forskning vil, sammen med teori som blir presentert i kapittel tre, danne grunnlag for drøfting av denne studiens empiri.

### 2.1 Den nyutdannede læreren

En kvalitativ studie gjort av Antonsen et al. (2020, s. 3-4) undersøker hvordan den femårige lærerutdanningen oppleves for nyutdannede lærere i henhold til deres behov for kompetanse i profesjonen. Ved bruk av intervju som metode består informantene i denne studien av 43 nyutdannede lærere. Resultatene i studien viser at nyutdannede lærere opplever at deres kunnskap og kompetanse er mangelfull i møtet med problematferd i yrket (Antonsen et al., 2020, s. 9). Funnene viser også at de nyutdannede lærerne opplever at deres manglende kompetanse påvirker det inkluderende læringsmiljøet i klassen (Antonsen et al., 2020, s. 13). En kvantitativ studie gjort av Harju og Niemi (2016) tar rede på hvilken støtte og veiledning nyutdannede lærere ønsker i sine første år i yrket. De innhenter sin empiri gjennom et spørreskjema bestående av både åpne og lukkede spørsmål. Studien er gjennomført i de fire landene Finland, Storbritannia, Portugal og Belgia (Harju & Niemi, 2016, s. 79). Funnene i deres studie viser at de nyutdannede lærerne i tre av de fire landene ønsker støtte og veiledning

i hvordan de skal opptre og håndtere konfliktsituasjoner (Harju & Niemi, 2016, s. 90). I lys av dette funnet hevder Harju og Niemi (2016, s. 94) at “(...) conflict situations are often unique, and student teachers can never be completely prepared through teacher education programs”. Slik jeg forstår forskerne i denne studien beskriver de problematferd og påfølgende handlinger som så uforutsette og egenartede at det vil være umulig å forberede lærerstudentene nok gjennom utdanningen. På bakgrunn av dette løfter Harju og Niemi (2016, s. 94) frem betydningen av kollegiet og beskriver at det er gjennom deltagelse i et profesjonsfelleskap kompetansen utvikler seg. Med andre ord vil utveksling av erfaringer, refleksjoner og et profesjonsrettet samarbeid kunne bidra til å utvikle den kompetansen nyutdannede lærere savner i møtet med problematferd i skolen.

I en annen kvantitativ studie gjort av Høgheim og Jenssen (2022) bruker de også spørreskjema med åpne og lukkede spørsmål for å ta rede på lærerstudenters opplevelser av den nye masterutdanningen innenfor GLU. Blant funnene deres kommer det frem at studentene savner en mer praktisk og casebasert tilnærming til profesjonsutdannelsen (Høgheim & Jenssen, 2022, s. 10). Et annet funn viser at studentene har et tosidig syn på praksisperiodene i utdanningen. På den ene siden uttrykker studentene seg positive til praksisen de deltar i, samtidig som at det kommer frem at “(...) praksisperiodene oppfattes som kunstige (...)” (Høgheim & Jenssen, 2022, s. 10). Det disse studentene spesielt oppfatter som kunstig i praksiser er blant annet for stor andel voksne i undervisningen, samt for korte praksisperioder (Høgheim & Jenssen, 2022, s. 10).

## 2.2 Problematferd i skolen

Studien til Faldet og Nordahl (2017, s 43) tar utgangspunkt i et utvalg lærere som har vurdert sine elever i Danmark for å ta rede på forekomst av utfordringer i skolen. For å innhente sin empiri har de benyttet en kvantitativ survey undersøkelse. Resultatene i studien viser at atferdsvansker var et av de mest representerte utfordringsområdene (Faldet & Nordahl, 2017, s. 45). Funn fra studien viser også at elever med atferdsvansker skårer blant de laveste både i den faglige og sosiale funksjonen (Faldet & Nordahl, 2017, s. 47).

Det siste funnet omhandler sosial tilpasning. Lærerne i studien opplever at elevene med atferdsvansker er den kategorien med størst vansker innen dette området (Faldet & Nordahl, 2017, s. 50). Rammene og forventningene som stilles til elevenes atferd kan være vanskelig å

møte for enkelte. Faldet og Nordahl (2017, s. 50) beskriver det som at skolen passer best for de elevene som «(...) passer inn i det mønsteret som skolen har skapt (...)».

En kvalitativ casestudie gjort av Grimsæth et al. (2018) tar for seg 31 lærere som videreutdanner seg innenfor atferdsvansker. Det studien ønsker å ta rede på er hvordan disse lærerne legger til rette for sosial utvikling og deres handlingsmønster i møte med utfordrende atferd. Noe av det Grimsæth et al. (2018, s. 313) er opptatte av å få frem er at manglende kompetanse om atferdsvansker kan føre til unnvikelse i det pedagogiske arbeidet. De påpeker betydningen av erfaringer for å utvikle kompetansen og trekker frem at erfaringene har størst effekt ved refleksjoner i etterkant sammen med kollegaer (Grimsæth et al., 2018, s. 315).

Kostøl og Mausethagen (2011) har utført en kvalitativ studie hvor de gjennom både observasjon og intervju har undersøkt tre skoler med lite atferdsproblematikk og tre skoler med større atferdsvansker. De beskriver i sin artikkel at formålet med studien er å få et innblikk i kontekstuelle forhold i klasserommene med lite atferdsvansker kontra klasserommene med større atferdsproblematikk (Kostøl & Mausethagen, 2011, s. 39). Funnene i studien viser at i de timene hvor læreren har god relasjon til elevene sine er det en lavere forekomst av problematferd (Kostøl & Mausethagen, 2011, s. 44). På samme måte viser resultatene at ved mindre bruk av ros og ved en svakere lærer-elev relasjon er det høyere forekomst av utagerende atferd blant elevene (Kostøl & Mausethagen, 2011, s. 44). Et annet sentralt funn i studien er at ved skolene med lite atferdsproblemer ses atferdsvansker i sammenheng med kontekstuelle forhold, mens skolene med utpreget atferdsproblematikk knytter atferdsvansker til individnivå (Kostøl & Mausethagen, 2011, s. 45).



## 3. Teori

Gjennom dette kapitlet vil den teoretiske forankringen til masteroppgaven presenteres. Kapitlet er inndelt i tre underkapitler, henholdsvis anerkjennelse, inkludering og forventning om mestring. Anerkjennelse er grunnpilaren i denne studien, siden problemstillingen etterspør hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse. Inkludering av elevene kan settes i sammenheng med anerkjennelse. For å inkludere elevene både faglig og sosialt er det nyttig å se dette opp mot fenomenet anerkjennelse og hvilken påvirkning det har for hverandre. Denne studien er opptatt av informantenes opplevelser. Mestringsforventninger vil belyses for å kunne ses i sammenheng med informantenes opplevelser. Dette teorikapitlet vil, sammen med kapitlet om tidligere forskning, danne grunnlaget for drøfting av funnene i kapittel seks.

### 3.1 Anerkjennelse

De nyutdannede lærernes opplevelser for utøvelse av anerkjennelse er tematikken i denne studien. Jeg vil derfor i det følgende belyse Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse og samtidig løfte frem motsatsen til anerkjennelse, det Honneth (2008) beskriver som krenkelser.

Honneth (2008) har med sin anerkjennelsesteori videreutviklet den tyske filosofen Hegel og Mead sine teorier og knytter anerkjennelse til tre ulike sfærer. De tre ulike sfærene beskriver Honneth som den private, den rettslige og den solidariske. For å realisere selvet hevder Honneth (2008, s. 130) at anerkjennelse innenfor alle de tre sfærene er av betydning.

Den private sfære setter han i sammenheng med de primære relasjonene vi er en del av (Honneth, 2008, s. 104). Disse relasjonene vil følgelig bestå av få mennesker siden de er de nærmeste relasjonsforbindelsene vi har. Primære relasjoner er gjerne familie, venner og andre som har en sterk betydning for oss og som vi samtidig opplever et følelsesmessig bånd til. Anerkjennelse i denne sfæren vil dermed inneholde den kjærligheten vi opplever gjennom andre. Kjærlighet er et grunnleggende behov i alle mennesker. Vi trenger å oppleve kjærlighet og omsorg for å kunne utøve kjærlighet til andre. Kjærlighet må erfares for å kunne utøves, lik så vel som at kjærlighet må utøves for å erfares. Slik uttrykkes betydningen av det gjensidige i anerkjennelsesforholdet. Opplevelsen av kjærlighet vil på den måten være med på å forme hvordan vi ser på oss selv, så vel som hvordan vi ser på andre. Gjensidig kjærlighet beskriver Honneth (2008, s. 104) som viktig for at vi skal innse at vi trenger hverandre for å kunne dekke våre individuelle behov. Kjærlighet i den private sfære er ubetinget kjærlighet vi ikke trenger å

gjøre oss fortjent til. Den er upåvirkelig uavhengig av hva vi gjør, sier eller presterer. Kjærligheten ligger i bunn av de primære relasjonene vi er en del av fordi vi har «(...) en unik verdi for den andre» (Honneth, 2008, s. 113). Det er vår eksistens som er betydningsfull, ikke prestasjoner og evner. Å føle en ubetinget kjærlighet fra signifikante andre gjør at man kan føle kjærlighet for seg selv. Siden denne studien tar for seg elever med problematferd er det interessant å se hvordan de nyutdannede lærerne opplever denne siden ved anerkjennelse. Når vi opplever å bli anerkjent for den vi er kan vi også anerkjenne selvet. På den måten kan vi erkjenne overfor oss selv at vi er et unikt menneske som er bra nok som vi er. Dette er grunnleggende for en positiv utvikling av selvtillit (Honneth, 2008, s. 139). Selvtillit har betydning for både hvordan vi ser oss selv og hvordan vi kan realisere oss som autonome mennesker.

Anerkjennelse bygger med andre ord på gjensidighet og gjennom et likeverdig samspill fordrer dette at begge partnerne i relasjonen får eie sin virkelighet (Drugli, 2012, s. 49). I et lærer-elevperspektiv handler det om at lærerne må anerkjenne elevenes subjektive oppfattelser av sitt liv, så vel som at elevene må forsøke å forstå lærerens syn. På den måten kan det skapes en fortrolighet som gir innsyn i den andres indre (Drugli, 2012, s. 50). Det er gjennom denne relasjonen det oppstår muligheter for å anerkjenne hverandres subjektive behov. For å få tilgang til de individuelle behovene og den subjektive oppfattelsen av virkeligheten må den gjensidige anerkjennelsen også være preget av en form for kommunikasjon. Ogden (2015, s. 134) tematiserer hvilken betydning relasjonene har for dette. Han mener at ved å investere tid i samtalene med elevene vil relasjonene bli styrket. Samtidig hevder han at det som blir utbyttet av kommunikasjonen avhenger av den relasjonen som ligger til grunn (Ogden, 2015, s. 134). Dette betyr at det vil forekomme en gjensidig påvirkning mellom relasjonene og kommunikasjonen. Er kommunikasjonen preget av dårlige relasjoner, vil det følgelig være små muligheter for å få innsikt i den andres virkelighet. På samme måte vil gode relasjoner øke grunnlaget for et positivt utbytte av de kommunikasjonspraksisene som foregår. Samtidig vil relasjonene bære preg av hvorvidt samtalene er positivt eller negativt ladet (Ogden, 2015, s. 134).

Når vi ikke opplever ubetinget kjærlighet i primære relasjoner hevder Honneth (2008, s. 141) at vi står overfor tilbakeholdt anerkjennelse i form av krenkelser. Siden ubetinget kjærlighet former opplevelsen av selvet, vil følgelig mangelen på dette gjøre at vi mister tillit til både oss selv og omverdenen (Honneth, 2008, s. 141). Krenkelser i den private sfære kan ses i sammenheng med at vi opplever å måtte være en annen enn den vi egentlig er. Eller at vi må

tilegne oss ulike prestasjoner for å oppfatte oss bra nok i andres øyne. Sett i lys av lærer-elev relasjonen kan dette vise seg i at for eksempel elevene med problematferd ikke blir *sett* som den de er bak atferden sin. Det kan føre til at elevene blir definert på bakgrunn av atferden sin og de vil dermed kunne oppleve at de ikke er bra nok som de er *på grunn av* den atferden de utøver. Da vil det unike *jeget* kunne stå i fare for å bli hvisket bort og dermed også mulighetene for selvrealisering. Honneth (2008, s. 141) knytter dette til at vi mister vår autonome bestemmelse. Som en følge av dette vil selvtiliten påvirkes og vi kan oppleve å se oss selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker. Nettopp fordi det er slik vi antar at andre ser oss.

Anerkjennelse i den rettslige sfære handler om å oppleve de universelle rettighetene vi har på lik linje med alle andre. Denne anerkjennelsesformen er på samme måte som ubetinget kjærlighet ikke noe vi må gjøre oss fortjent til. Alle mennesker har like rettigheter uavhengig av hvem de er, og hva de gjør. Ifølge Honneth (2008, s. 129) er opplevelsen av å inneha universelle rettigheter viktig for å kunne oppfatte oss selv som likeverdige alle andre i samfunnet. Det er gjennom erfaringen av å bli respektert av andre at vi lærer å respektere oss selv. Anerkjennelse av universelle rettigheter vil dermed påvirke utviklingen av selvrespekten fordi vi oppfatter at vi fortjener respekt av andre (Honneth, 2008, s. 128). Selvrespekt er betydningsfullt for realisering av selvet fordi det bidrar til at vi ser oss selv som likeverdige deltagere med de samme rettighetene som alle andre i samfunnet. Krenkelser innenfor den rettslige sfære kan ses i sammenheng med at vi ekskluderes fra de samfunnspraksisene vi har rett til å delta i (Honneth, 2008, s. 142). Skolen er et eksempel på en slik rettighet. Åmot og Skoglund (2022, s. 30) plasserer skolen som «(...) en institusjon i kraft av at den rommer handlingsregler, sanksjonerende formål og sosiale forpliktelser». Elevene skal gjennom skolens mandat oppleve å bli respektert med de samme rettighetene som alle andre. Dette synet plasserer skolen i det Honneth (2008) beskriver som den rettslige sfæren. Denne rettigheten er avgjørende for å skape likeverdige muligheter for fremtiden. Ekskludering i skolen kan dermed oppleves som en krenkelse i den rettslige sfære fordi tilhørighet i sosiale praksiser er en rettighet for alle. I forhold til denne studien vil det handle om hvorvidt de nyutdannede lærerne opplever sin utøvende anerkjennelse som inkluderende eller ekskluderende. Hvis vi opplever at rettighetene våre ikke innfris vil dette følgelig ha betydning for hvordan vi ser oss selv. Honneth (2008, s. 142) argumenterer for denne betydningen når han hevder at vi kan oppfatte at andre ikke ser oss som likeverdige mennesker. Selvrespekten vil utfordres fordi vi opplever at vi ikke er verdt respekt.

Den solidariske sfæren kan beskrives som sosial verdsetting. Det handler om hvordan vi anerkjennes som en viktig deltager i de sosiale fellesskapene vi deltar i (Honneth, 2008, s. 130). Med andre ord er det ikke nok å være *i* et fellesskap hvis denne deltagelsen ikke har betydning for andre. Vår egenart og det vi individuelt bringer med oss inn i sosiale praksiser må ses som unikt og viktig. Slik kan vi subjektivt oppleve at våre egenskaper og prestasjoner er verdifulle (Honneth, 2008, s. 130). Det betyr at det er avgjørende at lærerne i skolen verdsetter og løfter frem elevenes egenart. Samtidig er det viktig at alle elevenes nærvær blir etterspurt og sett på som betydningsfulle for at det skal kunne snakkes om et fellesskap. Det handler om at alle skal oppfatte seg som en avgjørende del for at dette fellesskapet skal kunne være helt. Denne opplevelsen er avgjørende for våre muligheter til å utvikle et godt selvverd. Selvverd handler om hvordan vi verdsetter oss selv og aksepterer at vi er bra nok (Honneth, 2008, s. 134).

Manglende opplevelse av sosial verdsetting vil følgelig ha betydning for vår selvrealisering. Når vi opplever at det vi bringer inn i fellesskapet eller samfunnet ikke har verdi for andre vil vi slutte å fremstille oss selv som autonome mennesker. Honneth (2008, s. 143) poengterer at man mister «(...) muligheten til å forstå seg selv som et vesen som verdsettes i sine karakteristiske egenskaper og ferdigheter». Satt i sammenheng med et lærer-elev-perspektiv kan manglende sosial verdsetting dreie seg om at elevene ikke opplever seg sett og hørt av læreren i fellesskapet med andre. Dette vil gjøre at de tviler på egne egenskaper i sosiale fellesskap fordi de opplever at andre ikke ser dem som viktige. Krenkelser innenfor denne sfæren kan dermed vise seg i at man blir oversett eller latterliggjort.

## 3.2 Inkludering

Denne studien ønsker å ta rede på hvordan nyutdannede lærer opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen. Et spekter ved utøvende anerkjennelse kan knyttes til inkludering. Et anerkjennende læringsmiljø går hånd i hånd med en inkluderende praksis (Ogden, 2015, s. 94). Samtidig er det flere forståelser av hva et inkluderende læringsmiljø handler om. Florian et al. (2017, s. 35) hevder at relasjonene i miljøet er avgjørende for å kunne snakke om inkludering. Tveitnes (2022, s. 33) trekker frem betydningen av gjensidig anerkjennelse i relasjonene, men knytter dette eksplisitt opp som avgjørende for et inkluderende læringsmiljø. For å skape et inkluderende miljø fordrer dette med andre ord tilgang til de subjektive behovene som gode relasjoner kan åpne opp for. Ogden (2015, s. 94) argumenterer for at inkludering handler om elevenes oppfattelse av å få dekket de behovene de har. På den måten kan anerkjennelse og inkludering ses som to aspekter som avløser hverandre. For å kunne

anerkjenne elevene fullverdig må de bli inkludert i de fellesskapene de er en del av. På samme måte er inkludering av elevene en forutsetning for å utøve anerkjennelse.

Haug (2012) trekker frem fire ulike faktorer som han beskriver som viktige når det kommer til inkludering, mens Qvortrup og Qvortrup (2018) på sin side beskriver tre ulike nivåer som må oppfylles for å i det hele tatt kunne snakke om inkludering. Hva som vektlegges i en inkluderende praksis kan med andre ord være tvetydig.

I skolen er det mange ulike fellesskap. Disse kan opptre som uformelle og formelle. Uformelle fellesskap kan forekomme i friminutt og gjennom sosiale domener som elevene oppsøker på tvers av eller innad i eget trinn. I uformelle fellesskap er det gjerne færre voksne som tar del i det som foregår. Det kan derfor være vanskeligere å få øye på om alle elevene er inkludert i de uformelle fellesskapene de deltar i. De formelle fellesskapene kan beskrives som for eksempel undervisningssituasjoner. Det er slik sett et fellesskap styrt av voksne. En klasse i en undervisningskontekst vil være et eksempel på et formelt fellesskap. Elevene i skolen veksler mellom uformelle og formelle fellesskap hver dag. Både Haug (2012, s. 86) og Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) hevder at en viktig side ved inkludering er at alle elevene har et fysisk fellesskap de tilhører. Dette fellesskapet må bestå av sosiale interaksjoner med andre, noe som er naturlig i et fellesskap siden man ikke skaper et fellesskap alene. Det vil alltid forekomme sosiale interaksjoner der det finnes mennesker. Samtidig kan ikke dette synet alene si noe om elevene er *inkludert* i de fellesskapene de opptre i. Elevene kan være fysisk til stede i fellesskap med andre, men de kan også være til stede som det Haug (2012, s. 86) beskriver som tilskuere. De kan med andre ord observere andre uten å delta i de sosiale interaksjonene selv.

For å kunne snakke om et inkluderende fellesskap viser både Haug (2012, s. 86) og Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) til betydningen av den aktive aktøren. Elevene må selv bidra og være aktive i de sosiale fellesskapene de opptre i. Ulike fellesskap består av et stort mangfold av elever med ulike forutsetninger for å opptre som sosiale aktører i egne liv. Hvordan elevene uttrykker sin sosiale kompetanse og hvordan andre møter dem vil kunne legge føringer for videre sosialt aktørskap. Tatt i betraktning at tematikken i denne studien omhandler problematferd vil det aktive aktørperspektivet, eller det sosiale nivået som Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) beskriver den som, være av betydning.

Foreløpig er det lite som skiller Haug (2012) og Qvortrup og Qvortrup (2018) sin definisjon av inkluderingsbegrepet. De vektlegger begge den fysiske og sosiale siden når de omtaler begrepet. Videre i sin forståelse av inkluderingsbegrepet tar de litt ulike veier. Der Haug (2012,

s. 86) poengterer medbestemmelse og faglig- og sosialt utbytte som to inkluderende faktorer, er Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) opptatt av det psykiske nivået når det kommer til inkludering. På en måte kan det trekkes paralleller mellom elevenes medbestemmelse og det psykiske nivået fordi begge deler omhandler elevenes subjektive virkelighetsoppfattelser. Elevene kan subjektivt oppfatte at de ikke medvirker til eget liv selv om intensjonene er til stede. Det handler om en indre oppfattelse. På en annen side handler det psykiske nivået som Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) beskriver om elevenes *subjektive oppfattelse* av om de blir *medregnet* i det fellesskapet de opptrer i. Dermed handler det ikke bare om deres muligheter for inkludering gjennom medbestemmelse, men snarere om den personlige oppfattelsen av hvordan andre inkluderer dem. Hvis elevene selv ikke opplever seg som en del av det fellesskapet de deltar i er de heller ikke inkludert i dette fellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812).

Haug (2012, s. 86) opererer som nevnt med faglig- og sosialt utbytte som et ledd i sin beskrivelse av inkluderingsbegrepet. Dette kan ses i sammenheng med at når elevene er aktive i et sosialt fellesskap, hvor de får påvirke og oppleve medbestemmelse, skal dette resultere i et individuelt utbytte for elevene. Ifølge Haug (2012, s. 89) kan elevenes utbytte ses i sammenheng med de tre faktorene fellesskap, deltakelse og medvirkning. Med andre ord vil elevenes faglig- og sosiale utbytte kunne speiles etter hvilken grad elevene blir, og oppfatter seg, inkludert gjennom de andre faktorene.

Dette perspektivet finner vi ikke igjen i Qvortrup og Qvortrup (2018) sine tre nivåer ved inkludering. Derimot viser de til ulike arenaer og ulike grader av inkludering videre i sin beskrivelse. De hevder at inkludering må ses i lys av både formelle og uformelle fellesskap. Siden den subjektive oppfattelsen er så sterk vil det som oppleves i en arena få betydning for den subjektive opplevelsen i skolens andre arenaer (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Det må samtidig påpekes at det ville være helt umulig at alle elevene til enhver tid oppfatter seg fullverdig inkludert i alle skolens fellesskap. Dette kan ses i lys av det mangfoldet skolen har. Elevene er ulike som mennesker, med ulike behov og forutsetninger. Følgelig vil de føle mer tilhørighet i noen arenaer enn andre. Opplevd inkludering og ekskludering vil derfor være pågående prosesser i skolen ifølge Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812). Det vil med andre ord foregå ulike grader av inkludering og ekskludering. Elevene vil ta, få og oppleve ulike grader av inkludering etter hvilke fellesskap de inntreer i som en naturlig del av den sosiale utviklingen.

Haug (2012) er også opptatt av å se på ekskludering i lys av inkluderingsbegrepet. Bakgrunnen for dette er ifølge Haug (2012, s. 87) at inkludering i en av de fire faktorene han beskriver kan

føre til ekskludering i en annen. Denne forståelsen kan ses i lys av at noen elever kan oppleve at deltagelse i et sosialt fellesskap er noe de ikke mestrer. Enten på grunn av faglige- eller sosiale utfordringer. Skal faktoren om elevenes deltagelse eller medbestemmelse veie tyngst? Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 240) uttrykker at elevene må bli “(...) sett og medregnet med sine sterke og svake sider (...)” for at elevene skal *oppfatte* seg inkludert i det miljøet de opptrer i.

I denne studien undersøkes nyutdannede læreres opplevelser av utøvende anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Florian et al. (2017, s. 27) beskriver at gjennom arbeidet med inkludering må man på den ene siden evne å legge til rette for individuelle behov, samtidig som at dette blir gjort uten at den individuelle tilpasningen marginaliserer eleven. Det kan ses i tråd med det psykiske nivået som poengterer at elevene subjektivt må oppfatte seg inkludert. Denne oppfattelsen vil stå i fare om elevene opplever seg marginalisert. I henhold til denne tankegangen argumenterer Florian et al. (2017, s. 27) med at dette i stor grad handler om hvordan læreren utnytter kunnskapen om individuelle behov i utviklingen av en helhetlig tilnærming i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med tematikken i denne studien. Nettopp fordi det å møte de individuelle behovene er en viktig del av anerkjennelsen. Innenfor denne studien er problematferd sentralt. Wal (2021, s. 395) hevder at læreren kan være avgjørende hvorvidt det forekommer inkludering eller ekskludering av elevene med problematferd i skolen. Sentralt i denne studien vil dermed være å se hvordan informantene opplever inkludering av elevene med problematferd.

### 3.4 Forventning om mestring

Sentralt for denne studien er de nyutdannede lærernes opplevelser av utøvende anerkjennelse. Utøvende anerkjennelse kan ses i et relasjonelt perspektiv ifølge Tveitnes (2022, s. 33). Magner og Wormnes (2018, s. 123) hevder at de relasjonene man inngår i vil påvirke egne mestringsforventninger. For å forstå hvordan dette kan ha betydning for de nyutdannede lærerne vil Banduras syn på forventninger om mestring bli presentert.

Bandura (1997, s. 3) benytter begrepet self-efficacy når han snakker om forventning om mestring. Begrepet kan forstås som det synet vi har på våre egne evner for å oppnå det vi ønsker. Bandura (1997, s. 37) hevder at mestringsforventninger ikke handler om den kunnskapen vi har, men snarere om «(...) what you believe you can do whit what you have (...)». Dette synet tematiserer også Magner og Wormers (2018, s. 114) når de viser til at forventninger om mestring handler først og fremst om hvordan man effektiviserer de forventninger man har om

til handling. Hvordan vi oppfatter oss selv og våre muligheter er dermed en avgjørende faktor for grad av effektivisering og samtidig for hvordan vi opplever å benytte oss av det handlingsrommet vi har. Mestringsforventningene kan medbringe positive eller negative indikasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) hevder at positive forventninger øker sjansene for å lykkes, mens negative forventninger gir dårligere vilkår for mestring. Dette viser hvor sterk påvirkning mestringsforventninger har. Det er avgjørende for både hvordan vi møter og reagerer i ulike situasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) hevder at vi oppsøker situasjoner hvor vi har positive forventninger om mestring, mens vi samtidig forsøker å unngå de situasjonene hvor vi opplever lave mestringsforventninger.

Det er fire kilder til forventning om mestring ifølge Bandura (1997, s. 79). Han beskriver dem som autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske- og emosjonelle tilstander (Bandura, 1997, s. 79). Felles for de fire kildene er at de kan endre hvordan vi ser på oss selv og våre muligheter til å løse ulike situasjoner. De kan på en side øke forventningene om mestring og på en annen side undergrave forventningene om mestring. Kengatharan og Gnanarajan (2023, s. 508) påpeker at de fire kildene kan påvirke våre mestringsforventninger hver for seg eller ved flere kilder samtidig. I det følgende vil jeg presentere de fire ulike kildene Bandura (1997) beskriver og se de gjennom et lærerperspektiv.

Det er de autentiske mestringserfaringene som er den største kilden til forventninger om mestring (Bandura, 1997, s. 80). Det kan forklares med at disse erfaringene er ekte og subjektive erfaringer vi har med oss fra tidligere. For lærere kan de autentiske erfaringene ses i sammenheng med de erfaringene de har fra lignende situasjoner i profesjonsutøvelsen, så vel som fra lærerutdanningen. Situasjoner lærere har erfaring med å mestre vil bidra til at de tror de vil mestre lignende situasjoner igjen. Dette er fordi de har bevist overfor seg selv at de har det som trengs for å lykkes (Bandura, 1997, s. 80). Samtidig kan tidligere erfaringer også skape barrierer for i hvilken grad de forventer å mestre lignende situasjoner. Der positive erfaringer øker forventningene de har til seg selv, vil de negative erfaringene kunne skape destruktive tanker om egne muligheter. På den måten vil de situasjonene hvor det ikke oppleves mestring overføres til lignende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 121). Evnen til å holde ut i motgang og ikke gi opp blir dermed avgjørende for å kunne bryte de negative erfaringene vi har med oss. Hva som vektlegges i de dårlige erfaringene får betydning for hvordan lignende hendelser møtes. Plasseres skylden til personlige evner blir det vanskelig å se dårlige erfaringer med et objektivt blikk. Plasseres derimot de uheldige erfaringene til ytre faktorer, som for eksempel manglende erfaring, kan feilene som er utøvet bli til ny positiv erfaringskompetanse.



Dette begrunner Bandura (1997, s. 80) med at nederlag plassert som en ytre faktor skaper kognitive rom for å kunne “lære av feil” i stedet for å miste troen på egen kompetanse.

Ytre påvirkninger har også betydning for forventningene om mestring. Dette omtaler Bandura (1997, s. 86) som vikarierende erfaringer. Det kan beskrives som å erfare og overvære andres erfaringer. I et lærerperspektiv får dette følgelig betydning for mestringsforventningene. Når lærere ser andre mestre situasjoner de selv mangler erfaring i, kan dette styrke troen på at dette også er noe de vil klare. Denne kilden til mestringsforventninger gir best effekt hvis erfaringene kommer fra noen som lærerne kjenner seg igjen i (Bandura, 1997, s. 87). For lærere vil dette gjerne være andre kollegaer, ledelsen, familie og venner. Når lærere ser hvordan andre kanskje mer erfarne lærere løser krevende situasjoner kan det skape en indre forventning om å selv kunne mestre de samme situasjonene. Dette er verdien av å se seg selv gjennom en annen. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 125) er denne kilden til mestringsforventninger spesielt gunstig når de autentiske mestringserfaringene mangler. Erfaringer skapes gjennom betydningsfulle andre som så kan generaliseres som mulige løsningsstrategier, noe som har betydning for mestringsforventningene. På samme måte som ved negative autentiske mestringserfaringer, vil negative vikarierende erfaringer også påvirke mestringsforventningene. Lærere som opplever å se at andre ikke mestrer situasjonene de står i vil stå i fare for å tvile på sine egne muligheter for å mestre lignende situasjoner (Bandura, 1997, s. 87).

Det er ikke bare gjennom vikarierende erfaringer andre mennesker har betydning for mestringsforventningene. Kommunikasjonen med andre har også en sentral plass. Bandura (1997, s. 101) beskriver denne kilden til mestringsforventning som verbal overtalelse. Sett gjennom et lærerperspektiv kan dette handle om den oppmuntringen og støtten lærere får når de tviler på seg selv eller mangler mestringserfaringer. Den verbale overtalelsen kan være fra for eksempel kollegiet, ledelsen eller fra foreldrene til elevene hvor formålet er å øke lærernes forventninger til mestring. Hvordan lærerne opplever overtalelsen har betydning for den effekten den gir. Bandura (1997, s. 101) belyser betydningen av dette når han beskriver at det kan utgjøre forskjellen hvorvidt tilbakemeldingen «(...) undermine a sense of efficacy or boost it». Hvis overtalelsen ikke oppleves troverdig og oppnåelig vil dette følgelig undergrave forventningene om mestring. Den tilbakemeldingen som benyttes må derfor være i sammenheng med de evnene og mulighetene som ligger til grunn. Det er når disse samsvarer at mulighetene for økte mestringsforventninger foreligger (Bandura, 1997, s. 192).

Indre og ytre reaksjoner er tett knyttet sammen med hvordan kroppen reagerer i ulike situasjoner. Alle kan nok kjenne igjen at kroppen lever sitt eget liv og at det er vanskelig å styre de ulike reaksjonene. Felles for dem er at de alle er et signal på en følelsesmessig tilstand (Kengatharan & Gnanarajan, 2023, s. 508). Positive eller negative forventninger om mestring kan skape reaksjonssignaler både mentalt og fysisk. Bandura (1997, s. 106) beskriver dette som fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Opplevelsen av å grue seg, eller å ikke forvente mestring, kan føre til økt svette, økt hjerterytme, skjelving, negative tanker og generelt stress. Denne tilstanden forringer mestringsforventningene fordi den signaliserer til hjernen at evnene til å løse situasjonene er mangelfulle (Manger & Wormnes, 2018, s. 120). I et lærerperspektiv kan et scenario tenkes å være når lærere opplever å miste kontroll over situasjonene de står i. Dette vil medføre at de kan kjenne lignende fysiologiske og emosjonelle tilstander i kommende situasjoner som igjen kan øke nivået av stress (Bandura, 1997, s. 107). Lærere som derimot opplever en indre og ytre ro i utfordrende situasjoner, vil forsterke forventningene de har til egen mestring. Dette setter Manger og Wormnes (2018, s. 120) i sammenheng med at “(...) avslappende tilstander gir førstehånds kroppslig informasjon om at en kan mestre oppgavens krav”. Tatt i betraktning av at mestringsforventninger vil påvirkes av relasjoner (Manger & Wormnes, 2018, s. 123), kan det i forhold til denne studien være interessant å se hvorvidt mestringsforventninger, eller mangel på dette, kan ha innvirkning for de nyutdannede lærernes opplevelser av utøvende anerkjennelse.

## 4. Metode

Siden problemstillingen etterspør hvordan nyutdannede lærere opplever et fenomen, vil en fenomenologisk tilnærming være sentralt. Jeg vil i det følgende ta for meg det vitenskapelige perspektivet for studien, samt beskrive og begrunne valg av intervju som metode. Deretter følger en redegjørelse av informantutvalget, samt intervjuguiden som intervjuene baserer seg på. Videre i dette kapitlet vil jeg løfte frem gjennomføringen av intervjuene, hvordan analyseprosessen utfoldet seg, før jeg presenterer studiets kvalitet og etiske overveielser avslutningsvis.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv og hermeneutisk fortolkning

Kvalitativ forskning settes i sammenheng med et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, s. 126). Dette paradigmet er opptatt av å se mennesket som et utøvende og selvstendig individ (Postholm, 2010, s. 21). Forståelse og mening oppstår i sosiale mellommenneskelige samspill og danner slik kunnskapsforståelsen innenfor denne verdensoppfatningen. Siden kunnskap skapes i sosial samhandling er ikke denne noe som er endelig. Tvert imot beskriver Postholm (2010, s. 21) hvordan det konstruktivistiske kunnskapssynet innebærer at kunnskap er en prosess "(...) i stadig endring og fornyelse". Innenfor denne studien vil kvalitativ forskning være et egnet metodisk valg siden jeg ønsker å ta rede på de nyutdannedes lærerens opplevelser. Deres beskrivelser og kunnskap vil være preget av den konteksten og den erfaringen de har med seg i det aktuelle tidspunktet hvor studien finner sted. Det betyr at selv om informantene beskriver sine opplevelser av det samme fenomenet, vil deres oppfattelser være individuelle forståelser av den livsverden de er en del av. Gjennom kvalitativ forskning vil jeg derfor forsøke å skape mening til den enkeltes kunnskapssyn, med visshet om at dette synet er dynamisk og ikke noe som er uforanderlig.

Kvarv (2021, s. 51) viser til at epistemologi omhandler en kunnskap om virkeligheten, mens ontologi handler om hvordan denne virkeligheten ser ut. Det ontologiske og epistemologiske grunnsynet innenfor kvalitativ forskning beskriver en virkelighet som bare opptrer gjennom sosialt samspill (Postholm, 2010, s. 128). Det finnes ikke en virkelighet eller en sannhet om denne. Tvert imot kan ethvert individ kan ha sin egen forståelse og opplevelse av virkeligheten (Postholm, 2010, s. 128). Selv om individene kan oppleve de samme tingene, er det bare individene selv som kan gi disse opplevelsene mening. Det epistemologiske og ontologiske grunnsynet innenfor denne studien vil dermed være preget av at informantene skaper mening

til sin egen historie gjennom hvordan de selv oppfatter og ser sin virkelighet. Som forsker stiger jeg bare inn i og tar del i informantenes virkelighetsoppfattelser. Der møtes min og informantenes livsverden gjennom et sosialt samspill som danner grunnlaget for beskrivelsen av verdenen slik informantene fremlegger den. Når jeg som forsker trer inn i informantenes oppfattelser, er bevissthet over at verden kan ses på ulike måter særs viktig.

Dalen (2011, s. 17) plasserer kvalitativ forskning som en fortolkende tilnærming. Forskeren får ta del i deltakernes forståelse av virkeligheten, men må selv gi denne forståelsen mening gjennom fortolkning. Siden det er individene som eier sin forståelse av verden møter den kvalitative forskeren et mangfoldig virkelighetssyn og virkeligheten blir "(...) avhengig av den som ser den (...)" (Dalen, 2011, s. 17). For å kunne representere informantenes forståelser, må disse samtidig fortolkes av meg som forsker. Det betyr at deres beretninger må gi mening hos meg, slik at jeg kan forstå dem. Som forsker har jeg også med meg et epistemologisk og ontologisk grunnsyn som vil ligge som et bakteppe i min egen fortolkning av virkeligheten. Samtidig kan forskeren og deltakerne sammen representere en sannhet utledet fra den sosiale samhandlingen fra en gitt kontekst mellom disse (Postholm, 2010, s. 129). Slik vil informantenes og mine forestillinger kunne smelte sammen til en felles forståelseshorisont gjennom fortolkning av den sosiale samhandlingen vi deltar i.

Et fenomenologisk perspektiv er et sentralt syn for denne studien. Om fenomenologisk studie belyser Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) at et av formålene er å "(...) forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter". For denne masteroppgaven er det de nyutdannede lærernes perspektiver og deres oppfattelse av virkeligheten som er essensielt. Jeg som forsker må så godt jeg kan legge bort mine egne oppfatninger og forforståelser for tematikken som studien etterspør. Postholm (2010, s. 84) nevner at det er informantenes oppfatninger og beskrivelser som er i sentrum, og at "(...) disse oppfatningene ikke kan betraktes som feil eller usanne (...)". Det betyr at selv om jeg som forsker har en annen forestilling av det som studeres, må jeg legge til side mine egne antakelser.

Hermeneutikken er opptatt av at det ikke bare finnes en sannhet, men at mening oppstår i lys av den konteksten vi studerer det i (Thagaard, 2018, s. 37). Postholm og Jacobsen (2018, s. 163) belyser videre at et av formålene med en hermeneutisk tilnærming er å få tak i informantenes mening. Ved å etterspørre mine informanter om hvordan de opplever å utøve anerkjennelse

overfor elevene med problematferd, er det deres mening og refleksjoner jeg ønsker å forstå. For å kunne forstå meningsfulle fenomener må de fortolkes (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Det er informantenes livsverden jeg som forsker ønsker å gi mening. Den livsverdenen er allerede tillagt mening fra individene selv. Jeg som forsker må dermed fortolke og få tak i en mening som allerede er fortolket av andre (Gilje & Grimen, 1993, s. 145).

Sentralt i hermeneutikken beskrives det at vi bare forstår noe på grunnlag av de forutsetningene vi har med oss (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). De beskriver videre hvordan forforståelsen er avgjørende for at forståelse skal finne sted (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Som forsker bringer jeg med meg mine egne bakgrunnskunnskaper og en forforståelse av det jeg studerer. Denne forforståelsen vil være en del av tolkningen når jeg undersøker den frembrakte empirien. Jeg som forsker må slik fortolke empirien som informantene gir meg på bakgrunn av min egen forforståelse av temaet og deretter se denne forståelsen i lys av teori. Slik kan det frembringes nye fortolkninger av de subjektive fortolkningene. For denne studien betyr det at jeg gjennom min egen fortolkningshorisont kan frembringe informantenes forståelser og slik implementere empiri med teori.

## 4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Denne studien ønsker å undersøke hvordan nyutdannede lærere *opplever* utøvelse av anerkjennelse i møtet med problematferd i skolen. Siden studien er opptatt av *hvordan* nyutdannede lærere oppfatter noe, vil et kvalitativt forskningsintervju være gunstig for å få tak i informantenes perspektiver. Det kvalitative intervjuet benyttes nettopp for å fremskaffe "(...) fylldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelser, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen" (Johannessen et al., 2021, s. 106). Gjennom bruk av intervju vil det dermed legges til rette for at informantene kan dele av sine subjektive forståelser, meninger og oppfatninger som de opplever som viktige for dem. Slik kan jeg som forsker få innblikk i deres livsverden og deres forståelse av denne. Å få en slik forståelse er et av formålene med det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Jeg valgte å benytte semistrukturert intervju for denne studien. Bakgrunnen for det var at jeg som forsker ikke skulle være låst til de fastlagte spørsmålene, men kunne gripe de potensielle temaene som informantene var opptatte av. Det er deltakernes opplevelser og erfaringer av sin egen livsverden som står i sentrum og jeg som forsker ønsker å få en forståelse av deres

oppfatning av denne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) omtaler det semistrukturerte intervjuet som nyttig for å få tak i informantenes egne perspektiver, og spesielt deres fortolkninger av det som studeres. Brinkmann og Tanggard (2012, s. 28) beskriver at det semistrukturerte intervjuet har noen styrende forskningsspørsmål, samtidig som det er rom for å følge informantenes perspektiver utover de fastlagte rammene.

### 4.3 Intervjuguide og pilotintervju

Som en rød tråd gjennom intervjuguiden forsøkte jeg å utarbeide spørsmål som viste tilbake til hele, eller deler av, problemstillingen. Siden problemstillingen etterspør *Hvordan opplever nyutdannede lærere å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen*, inneholdt de fleste spørsmålene begrepene *anerkjennelse*, *nyutdannet lærer* eller *problematferd* som dermed viser direkte tilbake til denne. Jeg valgte også å utforme tre spørsmål med begrepet *inkludering* uten at disse stod i direkte kontakt med de tre begrepene nevnt ovenfor. Bakgrunnen for dette er at inkludering og mellommenneskelige relasjoner også er en side ved anerkjennelse. Formålet med bruk av inkludering var dermed å få et utvidet syn på masteroppgavens tematikk.

Gjennom hele intervjuguiden har jeg etterstrebet bruk av åpne spørsmål for å bidra til fyldige svar. Johannessen et al. (2021, s. 105) beskriver forskningsintervju som dialog og viser med dette hvordan man som forsker bør benytte åpne spørsmål i formuleringen. Intervjuguiden inneholdt tre overordnede temaer, forholdsvis “anerkjennelse”, “problematferd” og “inkludering”. Underspørsmålene innenfor hvert av temaene etterspurte forståelsen av de ulike begrepene, hvordan de ulike begrepene ble arbeidet med og hvordan informantene opplevde seg som nyutdannet i møtet med problematferd i skolen.

Spørsmålene jeg utarbeidet inviterer informantene inn til dialog gjennom formuleringer som “kan du beskrive”, “hva gjør du” og “hvordan opplever du”. Slike spørsmålsformuleringer beskriver Postholm (2010, s. 70) som døråpnere for informantenes subjektive meninger. Slik kommer det frem at det er informantens tanker og opplevelser som er det sentrale i intervjuet. Bakgrunnen for dette kan knyttes til de tykke beskrivelsene som forskeren søker, noe informantene kan bidra til ved å “(...) formulere seg med egne ord om emnet (...)” (Johannessen et al., 2021, s. 105).

Jeg valgte å foreta et pilotintervju overfor en lærer som hadde de kvalifikasjonene som studien etterspør. Det vil si en nyutdannet lærer som har arbeidet maks to år i profesjonen. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket en reell mottaker for intervju spørsmålene for å oppklare eventuelle uklare begreper eller spørsmålsformuleringer. Formålet med pilotintervjuet var at jeg som forsker skulle få førstehåndserfaring med en intervjusituasjon. Dalen (2011, s. 30) viser til hvordan et prøveintervju både forbereder deg i rollen som intervjuer, men beskriver også betydningen av å teste ut intervjuguiden overfor en reell deltaker.

Ved gjennomføring av pilotintervjuet kom det frem beskrivelser fra informanten om at spørsmålene i intervjuguiden var presise og at de ga mange refleksjoner rundt tematikken. Vi diskuterte inngående et av spørsmålene fra intervjuguiden som omhandlet hvordan den nyutdannede læreren opplever seg rustet til å møte problematferd i yrkesutførelsen. Diskusjonen omhandlet bruk av begrepet *yrkesutførelse*. Vi snakket litt frem og tilbake om begrepet *skolehverdagen* var bedre egnet. Bakgrunnen for denne diskusjonen var om bruk av *yrkesutførelsen* ble for formelt i intervjusituasjonen. Samtidig forstod prøvepiloten godt hva spørsmålet etterspurte, og jeg valgte derfor å la begrepet stå siden jeg synes det rammer inn selve konteksten for spørsmålet på en bedre måte. Allikevel er det en refleksjon jeg vil ta med meg inn i intervjurundene og endre hvis jeg opplever at informantene nøler ved bruk av begrepet.

#### 4.4 Utvalgsstrategi og informanter

Utvalgsstrategien som ligger til grunn for denne studien kan kjennetegnes ved det Thagaard (2018, s. 54) beskriver som et strategisk utvalg. I et strategisk utvalg velger forskeren informanter på bakgrunn av deres kvalifikasjoner som synes å være relevant for å kunne belyse problemstillingen for den eksakte studien (Thagaard, 2018, s. 54). Problemstillingen i denne studien etterspør hvordan *nyutdannede* lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen. På denne måten er det nødvendig at utvalget er nyutdannet innenfor lærerprofesjonen.

Jeg var tidlig klar på at jeg ønsket informanter som jeg ikke hadde en tidligere relasjon til. Grunnen til dette er at jeg på den måten var uten forutinntatte holdninger overfor de ulike deltagerne, noe jeg tenkte ville gjøre rollen som en objektiv intervjuer enklere. Som forsker ønsket jeg informanter fra ulike skoler og gjerne fra ulike fylker i landet. Bakgrunnen for dette

er at jeg ønsker å utføre intervjuene med et utvalg bestående av ulike miljøer. Dette begrunnes med at innad i de ulike skolene kan det være normer som “sitter i veggene” og som på den måten er satt som skolens praksis. Ved å intervjuer ulike lærere ved ulike skoler vil miljøene blant informantene være ulike.

For å finne frem til informanter som var nyutdannede benyttet jeg først det som Johannessen et al. (2021, s. 64) beskriver som snøballmetoden. Denne strategien kjennetegnes ved at forskeren forsøker å finne frem til relevante informanter ved å forhøre seg om det finnes noen som passer til det gitte formålet (Johannessen et al., 2021, s. 64). Jeg kontaktet rektorer ved flere ulike skoler med informasjon om prosjektet, samt et ønske om å komme i kontakt med relevante deltakere. Denne strategien ga meg en tilbakemelding om at henvendelsen min var videresendt aktuelle kandidater og at jeg ville høre fra dem om de fant prosjektet aktuelt. Det viste seg at ingen kandidater meldte seg etter min forespørsel. Derimot fikk jeg positiv respons av en kandidat ved direkte oppmøte på en av skolene. Siden jeg manglet flere kandidater, bestemte jeg meg for å forsøke å nå ut til aktuelle informanter gjennom internett. Her laget jeg et innlegg hvor jeg fortalte litt om studiens formål og hvordan aktuelle deltakere kunne kontakte meg for å motta et utfyllende informasjonsskriv. Denne strategien var meget vellykket, og jeg fikk både raske og positive svar.

Utvalget i denne masteroppgaven består av fire lærere som alle har til felles at de har arbeidet maks to år i læreryrket. Grunnen til at jeg valgte fire informanter er på grunn av studiens størrelse. Jeg ønsket å bruke den tiden som trengtes med hver informant, uten et strengt tidsregime. På den måten hadde jeg mulighet til å forfølge intervjueringen hvis informantene hadde andre relevante temaer de ønsket å løfte frem. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 21) viser samtidig til hvordan man som forsker kan få for mye data ved for mange intervjuer som på den måten kan gjøre analysearbeidet overflatisk. Som forsker er jeg opptatt av fyldige beskrivelser som jeg senere kan studere innenfor oppgavens tidsramme og størrelse. De fire deltakerne til denne studien kommer fra ulike fylker i landet og består av to menn og to kvinner. I fremstillingen av informantene vil konfidensialiteten ivaretas gjennom bruk av fiktive navn.

Rune er kontaktlærer for andre trinn og er i sitt andre år i læreryrket. Hans utdanningsbakgrunn består av fagene norsk, matte, naturfag og samfunnsfag. Ola er faglærer på sjuende trinn og er etter endt masterutdanning i sitt første år i lærerprofesjonen. Med seg fra sin utdanning har han faget musikk, med master i språk- og kulturfagenes didaktikk. Ola har med seg tidligere erfaringer fra læreryrket, siden han har jobbet som vikar underveis i studiene. Kari og Hanne er



begge helt nyutdannede lærere og har jobbet som kontaktlærere fra august 2023. Felles for begge er at de har jobbet som vikarer ved siden av utdannelsen. Kari er kontaktlærer for tredje trinn og har fagene matte, norsk, kroppsøving og spesialpedagogikk fra sin utdanning. Hanne arbeider som kontaktlærer ved femte trinn og har engelsk, naturfag og profesjonsrettet pedagogikk som sitt fagfelt.

*Tabell 1: Presentasjon av studiens informanter*

Informant	Trinn	Nyutdannet	Fagkrets	Lærerrolle
Rune	Andre	2022	Norsk, matte, naturfag og samfunnsfag	Kontaktlærer
Ola	Sjuende	2023	Musikk, språk- og kulturfagenes didaktikk	Faglærer
Kari	Tredje	2023	Matte, norsk, kroppsøving og spesialpedagogikk	Kontaktlærer
Hanne	Femte	2023	Engelsk, naturfag og profesjonsrettet pedagogikk	Kontaktlærer

## 4.5 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene var jeg opptatt av å lage en så god ramme som mulig rundt intervjusettingen. Jeg hadde som mål at intervjuene skulle være avslappende hvor samtalen fikk stå i fokus. For å skape en god atmosfære ble alle de fire intervjuene innledet med at vi snakket om løst og fast. Jeg opplevde her en god kjemi med alle de ulike informantene, hvor hverdagspraten var en døråpner for relasjonen mellom meg og deltakerne. Hver og ett av intervjuene ble gjennomført i eget rom for å forsøke å skape en så rolig atmosfære som mulig. At informantene opplever intervjusituasjonen som trygg og uten uventede forstyrrelser kan ifølge Postholm (2010, s. 82) ha en positiv innvirkning på selve intervjuet.

Siden deltakerne til denne studien kommer fra ulike fylker ble tre av intervjuene gjennomført digitalt over zoom, mens et av intervjuene ble utført via fysisk tilstedeværelse. Om digitale intervjuer skriver Johannessen et al. (2021, s. 120) at dette er hensiktsmessig for “(...) et bredere kulturelt og geografisk nedslagsfelt (...)”. Bruk av digitale intervjuer kan være vel så gode som fysiske intervjuer hvis forskeren har god kontakt med informantene i forkant av intervjuene (Johannessen et al, 2021, s. 122). Denne kontakten opprettet jeg som forsker med hver og en deltaker, uavhengig av om det var digitalt- eller fysisk intervju. Kontakten ga oss mulighet til å avtale tid, sted, samtale om informasjonsskrivet og oppklare eventuelle spørsmål. Den

innledende praten jeg hadde med hver informant i forkant av intervjuene var også med på å opprette denne kontakten.

Alle intervjuene ble gjennomført med en lydopptaker. Siden lydopptaker berører personvernet, fordrer bruk av dette godkjenning. Jeg søkte derfor tidlig til SIKT for å få det formelle på plass i god tid før datainnsamlingsprosessen. Bakgrunnen for at jeg ønsket å benytte lydopptaker var for å kunne gi beskrivelser av informantenes utsagn så korrekt som mulig. Tjora (2021, s. 180) beskriver at ved bruk av lydopptaker frigjøres forskeren slik at denne kan vie seg helt til samtalen. Som intervjuer uten særlig intervjuerfaring ville jeg hatt dårlige forutsetninger for å frembringe nøyaktig empiri om denne måtte noteres fortløpende for hånd. Selv om jeg hadde oppgitt i informasjonsskrivet at det ville bli benyttet lydopptaker under intervjuene forsikret jeg meg i forkant av hvert intervju om dette fortsatt var i orden for deltakerne. Jeg forsøkte også å plassere lydopptakeren så nær samtalen som mulig for å få best mulig lyd. Samtidig etterstrebet jeg å være diskret ved oppstart og avslutning av denne med tanke på Tjora (2021, s. 180) sine betraktninger om at for noen informanter kan synet av lydopptakeren gjøre dem nølende til samtalen, selv om de var forberedt på dette på forhånd. Siden tre av intervjuene var digitale, var det bare i det fysiske intervjuet at lydopptakeren var direkte synlig. Samtidig virket det ikke som at dette var av betydning for informanten.

Hver av intervjuene ble holdt innenfor tidsrammen på 30 til 60 minutter som var opplyst i informasjonsskrivet utgitt til informantene. Jeg opplevde at alle informantene var engasjerte i temaet og samtlige kom med ulike eksemplifiseringer for å knytte tematikken til egen kontekst. I sine beskrivelser opplevde jeg at noen av informantene etter endt spørsmål etterspurte “svarte jeg egentlig på spørsmålet” eller “hva var det egentlig du spurte om igjen”. For meg som intervjuer opplevdes dette som engasjement, fordi informantene snakket seg tomme for sine refleksjoner. De lot den ene tanken ta den andre i sine forståelser av det de snakket om, noe som åpner opp for den underliggende forståelsen utover det intervjuguiden presenterer og etterspør.

Dalen (2011, s. 32-33) beskriver hvor viktig det er at intervjueren evner å lytte til informanten og uttrykke interesse for det informanten formidler. Dette var noe jeg var bevisst over i forkant av og gjennom hele intervjuet. Selv med denne vissheten i bakhodet oppdaget jeg etter å ha lyttet til det første lydopptaket at jeg var litt snar med å gå videre i det første intervjuet. Selv om jeg underveis i intervjuet var bevisst over at det er viktig å stå i stillheten fordi informanten kan bruke denne til å reflektere videre, så hørte jeg i lydopptaket at jeg var litt rask til å gå videre med enten oppfølgingsspørsmål eller spørsmål utledet fra intervjuguiden. Denne

erfaringen ga utslag i det påfølgende intervjuet, hvor jeg i enda større grad stod i stillheten til jeg var sikker på at informanten var ferdig med sine refleksjoner. Dette viser at selv om jeg på forhånd var bevisst over min egen rolle som intervjuer, var dette en rolle som utbedrer seg dynamisk med erfaring.

En annen oppdagelse jeg gjorde i intervjurollen var under transkribering av det første intervjuet. Her kunne jeg høre tydelig at jeg som intervjuer var litt nervøs. Dette la jeg merke til gjennom hvordan jeg uttrykket spørsmålene, i den forstand at jeg opplevde min egen stemme som annerledes enn hva jeg er vant med, og for meg opplevdes oppfølgingsspørsmålene litt smalere enn ønskelig. Samtidig er det ikke sikkert dette var noe informanten oppfattet, siden vi ikke hadde en tidligere relasjon overfor hverandre. Ved det andre intervjuet følte jeg meg mer komfortabel i intervjurollen og med det kom også oppfølgingsspørsmål enklere frem under intervjuene. Postholm (2010, s. 80) beskriver bruk av oppfølgingsspørsmål som en vei for dypere forståelse av tematikken, spesielt når forskeren har fått litt erfaring i intervjurollen.

#### 4.5.1 Transkribering av intervjuene

Alle lydopptakene fra intervjuene ble transkribert fortløpende etter hvert intervju, enten samme dag eller dagen etter. Jeg gjennomførte dermed ingen nye intervjuer før det foregående var transkribert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) beskriver transkribering som oversettelse “(...) fra talespråk til skriftspråk (...)”. Jeg ønsket å transkribere umiddelbart slik at jeg fremdeles hadde enhver intervjusituasjon friskt i minne. Samtidig ga bruk av lydopptaker meg mulighet til å spole frem og tilbake i lydopptakene slik at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon. På denne måten kunne jeg notere underveis ulike uttrykk som den skrevne tekst ikke fanger opp. Deltakernes kroppsspråk, intonasjon og pauser har alle meningsfulle betydninger gjennom samtalen. Disse ønsket jeg å frembringe i den skriftlige fremstillingen av intervjuene. Tap av slike momenter ved oversettelse fra talespråk til skriftspråk er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) svekkende for intervjugjengivelsen. Formålet med transkribering er at forskeren skal få et godt utgangspunkt for å undersøke den innsamlede empirien for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Siden jeg som forsker transkriberer alle intervjuene selv blir jeg godt kjent med datamaterialet. Denne prosessen kan dermed skape gryende refleksjoner hos meg som forsker rundt den videre analyseprosessen (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34).

## 4.6 Analyse

Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) poengterer at en analyseprosess starter allerede når forskeren er i gang med sine intervjuer. Dette begrunner de med at forskeren allerede under intervjuene analyserer det informantene sier fortløpende for å kunne stille egnede oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140). Hensikten med den videre analyseprosessen er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) å få en inngående oversikt over det datamaterialet som er innhentet. I kommende avsnitt vil jeg presentere analyseprosessen så transparent som mulig.

### 4.6.1 Koding og kategorisering

Etter at transkripsjonene var gjennomført var empirigrunnlaget klart for koding og kategorisering. Denne prosessen er viktig for å få en grundig oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). I den innledende fasen tok jeg for meg et og et intervju, hvor jeg leste igjennom hele transkripsjonen sammenhengende flere ganger. Siden jeg som forsker ønsker å få tak i informantens subjektive oppfatninger av det som studeres har jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming. Det innebærer at jeg som forsker leter etter meningsinnholdet i empirien (Johannessen et al., 2018, s. 170). Datamaterialet studeres i en fenomenologisk analyse fortløpende fordi hensikten er å “(...) forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer” (Johannessen et al., 2021, s. 170). Dette gjør at jeg som forsker må være særs bevisst over mine egne forkunnskaper og holdninger til det som studeres. Johannessen et al. (2021, s. 170) beskriver at for å få innsikt i informantenes livsverden og sin mening med denne må forskeren være refleksiv og åpen overfor det som studeres.

Så langt det har latt seg gjøre har jeg forsøkt å lese datamaterialet med en tanke om å få fatt i meningsbetydningen i deltakernes erfaringer. Samtidig har jeg underveis prøvd å være bevisst egen forforståelse for å ikke påvirke den meningen informantene har lagt i sine beskrivelser. Etter å ha lest transkriberingene flere ganger forsøkte jeg å skrive ut meningsbærende temaer. Denne fremgangsmåten er nyttig for å danne seg et overordnet inntrykk av empirien (Johannessen et al., 2021, s. 170). Temaene som umiddelbart dukket opp var *muligheter* og *hindringer*. Disse to temabegrepene kan ses som den første sammenfatning av intervjuene og er de to begrepene som best kunne gi en helhetlig beskrivelse av datamaterialets meningsinnhold. Siden denne tolkningen er et gryende møte med empirien, vil en refleksiv, åpen forskerrolle være sentrale verdier i den videre analysen (Johannessen et al., 2021, s. 171).

## 4.6.2 Induksjon

I den neste gjennomlesningen noterte jeg både kommentarer i margen og fargekodet ulike oppdagelser i transkripsjonene som på en eller annen måte ga mening i henhold til de overordnede temaene *muligheter* og *hindringer*. Dette ble det første utgangspunktet i kodingsarbeidet. Om koding refererer Johannessen et al. (2021, s. 172) til “(...) et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon”. I det første kodingsarbeidet lot jeg datamaterialet være styrende for de kodene som oppstod. Denne tilnærmingen kan ses som en induktiv prosess siden det er empirien som skaper kodene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Den induktive fremgangsmåten ga utslag til flere koder på tvers av de fire informantene. Johannessen et al. (2021, s. 30) beskriver at ved å jobbe induktivt “(...) trekker man slutninger fra det spesielle til det mer allmenne”. Det betyr at kodene som utpekte seg ved denne fremgangsmåten kan løftes frem og deretter representere noe allment i lys av sin egenartete fremstilling. På bakgrunn av dette kan teori dannes.

Denne prosessen setter Dalen (2011, s. 41-42) i sammenheng med grounded theory hvor et kjerneelement i tilnærmingen er å la empirigrunnet være styrende for kodene og analysen. Slik vil det være informantenes oppfatninger og forestillinger som danner empirigrunnet. Innenfor grounded theory metoden står også sammenligning av datamaterialet som analyseres sentralt (Dalen, 2011, s. 42). Det omhandler å se datamaterialet i gjensidig interaksjon mellom alle informantene for å oppdage ulike nyanser i empirien. Denne fremgangsmåten gjorde meg oppmerksom på at informantene hadde både ulike og like preferanser. Blant annet kodet jeg begrepet “tid” som en negativ faktor, altså en *hindring*, blant informantene. Samtidig oppdaget jeg i denne prosessen at samtlige informanter så *muligheter* i såkalte “egne avtaler” og ved “foreldresamarbeid”. Hvordan informantene så på begrepet “problematferd” ga en tydelig ulik preferanse på tvers av informantene.

## 4.6.3 Meningsbærende enheter

Gjennom kondensering vil ifølge Johannessen et al. (2021, s. 174) de meningsbærende enhetene i empirigrunnet samles. På den måten kan de ulike kodene systematiseres på tvers av informantene. Dette danner et grunnlag hvor man både kan se etter om noen av kodene kan slås sammen og hvor kodene etter hvert kan danne bakgrunn for ulike kategorier (Johannessen et al., 2021, s. 174-175). I den innledende prosessen mot kondensering opprettet jeg et kolonnenotat for hver av informantene hvor jeg plasserte inn de ulike kodene og deres

meningsbærende enheter. Da datamaterialet til alle informantene var systematisert på denne måten opprettet jeg et nytt kolonnenotat hvor hver og en av informantene fikk hver sin rad i det samme notatet. Deretter begynte jeg å plassere de ulike kodene og kodenenes meningsbærende enheter inn i et felles notat. Jeg oppdaget underveis at flere av kodene kunne bli underordnet en mer abstrakt kategoribenevnelse. Empirigrunnet ble både mer oversiktlig og enklere å navigere i, noe Johannessen et al. (2021, s. 155) beskriver som formålet med kategorisering.

Videre ønsket jeg å samle og systematisere de foreløpige kategoriene gjennom en mer deduktiv tilnærming til datamaterialet. Å arbeide deduktiv beskrives av Johannessen et al. (2021, s. 30) som å la de teoretiske perspektivene være styrende for datamaterialet. I denne delen satte jeg problemstillingen og intervjuguiden som førende for arbeidet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) viser til hvordan man som forsker «(...) bringer med seg sin egen subjektive, individuelle teori inn i forskningen (...)». Denne kunnskapen jeg har med meg som forsker kan settes i sammenheng med både problemstillingen og utarbeidelsen av intervjuguiden fordi disse ble til med utgangspunkt i min forforståelse av emnet. Ved å arbeide med problemstillingen og intervjuguiden på denne måten kom de første overordnede kategoriene *forståelse av anerkjennelse, forståelse av problematferd, nyutdannedes kompetanse og kompetanseutvikling, utøvelse av anerkjennelse og inkludering* frem.

Tabell 2: Eksempel på begynnende kolonnenotat med koder og kategorisering

Kodeord \ Kategorier	Rune	Kari	Hanne	Ola
Forståelse av anerkjennelse	Opptatt av å se elevene og vise elevene at de blir sett	Forstå og se elevene der de er	Se elevenes behov, tro på deres følelser	Se elevene, anerkjenne de for den de er
Forståelse av problematferd	Ser problematferd som gjentakende, uønskede hendelser	Ser problematferd som utagerende og innagerende atferd	Bruker ikke problematferd, men utfordrende atferd	Kobler problematferd til sårbarhet. Bruker utfordringer som begrep

De overordnede kategoriene i tabellen ovenfor vokste frem etter koding på bakgrunn av de meningsbærende temaene *muligheter* og *hindringer*. Gjennom kondensering kunne kodene samles i et felles kollennotat i lys av overordnede kategorier.

#### 4.6.4 Abduksjon

Etter å ha arbeidet deduktivt med datamaterialet begynte jeg å ta for meg de resterende kategoriene som ikke hadde direkte tilknytning til problemstillingen og intervjuguiden, men kategorier som hadde vokst frem gjennom empirien. Disse kategoriene samlet jeg under de to hovedtemaene fra den innledende delen av analyseprosessen, *muligheter* og *hindringer*. Disse hovedkategoriene ble umiddelbart meningsbærende fordi den induktive kodingen av empirien viste at informantenes opplevelser kunne kategoriseres etter positive og negative fremstillinger. Denne prosessen knytter Postholm og Jacobsen (2018, s. 148) til aksial koding fordi hensikten er at forskeren “(...) ytterligere strukturerer datamaterialet som er samlet innenfor en kategori”. Utledet av denne tilnærmingen satt jeg igjen med underkategoriene *foreldresamarbeid*, *tid*, *egne avtaler* og *felleskapets betydning* som alle hadde betydning for informantenes opplevde muligheter og hindringer. Johannessen et al. (2021, s. 30) viser til at en veksling mellom en induktiv og deduktiv undersøkelse av empirien kan gjøres for “(...) å finne den beste forklaringen på et fenomen (...)”. De beskriver videre at denne fremgangsmåten omtales som abduksjon fordi forskeren veksler mellom å gå fra empiri til teori, og fra teori til empiri (Johannessen et al., 2021, s. 30). Vekselvis induktiv og deduktiv analyse har bidratt til at jeg som forsker har kunnet gått fra å studere empirien som en helhet, til deler, for så å sette den sammen til en helhetlig forståelse igjen. Denne forståelsen vil jeg tydeliggjøre i de videre oppgavene kapitler gjennom beskrivelser av funn, drøfting og den avsluttende konklusjonen.

### 4.7 Forskningsprosjektets kvalitet

I det følgende vil jeg redegjøre for forskningens kvalitet ved å belyse studiets reliabilitet, validitet og hvilken betydning studien har for praksisfeltet.

#### 4.7.1 Reliabilitet og validitet

Postholm (2010, s. 169) omtaler hvordan et av kriteriene for en studies reliabilitet omhandler at studien i etterkant kan reproduseres og gjentas. Samtidig beskriver hun hvordan dette ikke er mulig i en fenomenologisk studie som bygger på intervjuets egenart (Postholm, 2010, s. 169). En kvalitativ studies reliabilitet omhandler hvordan forskeren legger frem sine refleksjoner rundt egen påvirkning av studien, samt hvor transparent forskeren evner å gjøre forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten til denne studien ved å være bevisst min egen subjektivitet som forsker. Hele tiden har jeg etterstrebet å være bevisst

over min egen forforståelse og kunnskapsfelt under datainnsamlingen og gjennom analyseprosessen av empirien.

Som lærerstudent og lærervikar har jeg med meg mine egne antagelser og erfaringer av det samme fenomenet som studeres. Postholm og Jacobsen (2018, s. 109) uttrykker at det er umulig for en forsker å være helt uten noen form for forutinntatthet. Det betyr at det ikke er mulig å legge vekk all forforståelse siden jeg ikke kan regnes som et “blankt ark” uten noen former for tidligere erfaringer. Med andre ord vil den forståelsen jeg har av verden og den kunnskapen jeg har med meg selvfølgelig være med på å prege studien. Selv om empirien er forsøkt fremstilt så objektivt som mulig, vil den være preget av min erfaringsbakgrunn som igjen vil farge fortolkningen. Det betyr at om en annen forsker fortolker den samme empirien, vil denne fortolkningen være ulik.

Valg av tema, problemstilling og metodiske valg er som nevnt tett knyttet sammen med mine egne foroppfattelser av temaet. Slik kan man si at de første valgene for denne studien kanskje er objektive, det er noe som trer i kraft *på bakgrunn* av egne interesser. Deretter må den subjektive bevisstheten ta over og arbeides aktivt med gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har derfor forsøkt å beskrive metodiske valg, forskningsprosessen og hvordan jeg har arbeidet med empirien så transparent som mulig. Denne bevisstheten, sammen med en transparent forskning vil bidra til å styrke studiens relabilitet.

Dalen (2011, s. 94) beskriver at noe av det første forskeren bør gjøre for å styrke validiteten i egen studie er å beskrive sin egen relasjon til det som studeres. Bakgrunnen for dette er at leseren selv skal få vurdere i hvilken grad forskeren selv påvirker de resultatene som blir frembrakt. Som uttrykt under beskrivelsen av studiens relabilitet har jeg som forsker med meg egne erfaringer av det som studeres. Samtidig er mine bakgrunnskunnskaper min egen oppfattelse av virkeligheten. Som forsker har jeg hele tiden vært bevisst over at kunnskap og livsverdenssyn er individuelle oppfattelser, noe som betyr at det som er virkelig for meg ikke nødvendigvis er virkeligheten for en annen. Dette synet har bidratt til at jeg som forsker har gått inn i studiet med en oppriktig interesse av å få tak i hver av de fire informantenes livsverden. I et sosialt samspill gjennom intervjuene har jeg fått tre inn i deres forståelseshorisont og det er denne horisonten jeg har forsøkt å representere gjennom min fortolkning av deres utsagn. Vel vitende om at det ikke finnes bare en sannhet om denne. Dalen (2011, s. 95) referer til intersubjektivitet når hun beskriver hvordan fortolkning og opplevelser blir felles mellom



forsker og informanter. Det betyr at jeg som forsker fortolker deres fortolkninger av virkeligheten, noe som gjør at utsagnene jeg representerer “(...) bør være så nær informantenes opplevelser og forståelser som mulig” (Dalen, 2011, s. 95).

Om validitet skriver Postholm (2010, s. 170) “(...) om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke”. I denne studien var intensjonen å ta rede på hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Både før, under og etter intervjuene var jeg derfor opptatt av å legge mine egne forestillinger og forforståelser til side for å få forståelse av informantenes opplevelser. Siden min egen forståelse kan utvikle seg i takt med intervjuene, beskriver Postholm (2010, s. 79) hvor viktig det er å være bevisst over denne utviklingen slik at man kan møte alle informantene på samme måte.

Min trygghet i rollen som intervjuer utviklet seg gradvis for hvert intervju. For denne studien betyr det at det kan ha hatt innvirkning på datainnsamlingen. Informantene ble eksponert for de samme spørsmålene utledet av intervjuguiden, men oppfølgingsspørsmålene kan ha hatt ulik kvalitet siden disse kom mer naturlig frem hos meg som intervjuer etter hvert som jeg ble tryggere i rollen. På bakgrunn av denne vissheten ser jeg i etterkant at jeg med hell kunne ha gjennomført flere prøveintervju, og da gjerne av ukjente testpiloter for en autentisk situasjon. Det ville kanskje ha bidratt til at jeg hadde unngått denne kvalitetsforskjellen jeg selv følte på. Johannessen et al. (2021, s. 256) sammenfatter at validitet i kvalitative studier dreier seg om “(...) i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten”.

Samtidig ga samtlige av informantene samtykke til at jeg kunne kontakte dem igjen hvis det var behov for flere oppfølgingsspørsmål etter endt intervju. Denne muligheten vil slik styrke oppgavens validitet fordi jeg underveis i bearbeidelsen av dataene kunne ta kontakt med de ulike informantene om noe fremstod som uklart. Under arbeidet med empirien oppdaget jeg at de ulike informantene hadde gitt fyldige beskrivelser av sine oppfattelser innenfor studiets formål. Informantenes utfyllende refleksjoner og gode eksemplifiseringer over egne tanker og syn på virkeligheten bidro til at jeg som forsker ikke så nødvendigheten av flere oppfølgingsspørsmål. Denne avgjørelsen ble dermed en objektiv avgjørelse noe som igjen kan svekke validiteten. En annen forsker i en annen kontekst ville kanskje ha sett behovet for flere oppfølgingsspørsmål underveis i arbeidet med empirien. Sett på en annen siden kan min begrunnelse valideres på bakgrunn av at ethvert individ har ulik forståelseshorisont. Derfor vil min fortolkning av informantene representere en horisontsammensmelting av ulike forståelser.

En annen forsker ville derfor hatt et annet utgangspunkt for sin representasjon av en fortolket virkelighet.

### 4.7.3 Relevans for praksisfeltet

En studies overførbarhet beskrives av Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) som “(...) i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres (...)”. Denne studien er en kvalitativ studie med et relativt lite utvalg, hvor funnene er knyttet til dette utvalgets beskrivelser av sine forståelser med studiets tematikk. Funnene er på denne måten blitt til gjennom en spesifikk kontekst knyttet til spesifikke opplevelser hos de ulike informantene. Samtidig kan funnene knyttes til andre kontekster og ulike praksisfelt fordi de kan være gjenkjennbare for den som leser studien. Det handler om at leseren kan trekke paralleller og se sammenhenger fra andres livsverden og omsette disse til egen praksis. Denne studien tar høyde for å løfte frem de nyutdannedes stemme for å fremme deres erfaringer i møtet med en høyst aktuell problemstilling i dagens skoler. Problematferd er aktuelt i alle skoler og hvordan nyutdannede lærere opplever å møte elevene med problematferd er kunnskap som kan overføres ikke bare til andre nyutdannede lærere, men også på systemnivå i skolene.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) knytter begrepet overføring i kvalitative studier til hvor gjenkjennbare beskrivelsene er for leseren. Klarer leseren å generalisere funnene til egen praksis? For å gi leseren denne muligheten er en transparent forskningsprosess avgjørende (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Begrunnelser av de metodiske valgene for denne studien gjennom hele dette kapittelet har blitt gjort med formålet om å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig.

## 4.8 Ethiske overveielser

Den valgte kvalitative tilnærmingen med intervju som metode bringer meg som forsker tett på informantene mine (Tjora, 2021, s. 54). Dette bringer flere etiske overveielser jeg som forsker må ta høyde for. Forskningsetikkloven §4 skal sikre at forskeren ikke forsker på en slik måte at denne overstrider de forskningsetiske normene. Det er med andre ord avgjørende at jeg som forsker følger de normene som er satt for forskning. Tre av de grunnleggende etiske normene i møte med forskning beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) som informert samtykke, krav på privatliv og korrekt gjengivelse.

#### 4.8.1 Informert samtykke og korrekt gjengivelse

Det informerte samtykkets formål er å gi informantene en så god innsikt i studien slik at de vet hva de begir seg ut på. Informasjonen som utgis må både beskrive studiens formål og hvordan studien skal gjennomføres, samtidig som den legger frem både fordeler og risikoer for deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Å være deltaker i forskning skal være frivillig og innenfor det informerte samtykket må det komme tydelig frem at informanten når som helst kan trekke samtykket tilbake uten at dette får noen konsekvenser for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Alle deltakerne til denne studien fikk på forhånd et informasjonsskriv om studiens formål, hva deltakelse for dem innebar og opplysninger om at studien baserer seg på en frivillig deltakelse hvor de fritt kan trekke seg når som helst uten noen form for konsekvenser. Deltakernes skriftlige underskrift ble slik en bekreftelse på at de har lest og forstått deres rettigheter innenfor studiens omfang.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 251) referer til forskningsetiske prinsipper når de nevner at informantene bør få mulighet til å lese det ferdige forskningsresultatet først. En viktig etisk overveielse jeg som forsker må gjøre er å se til at jeg gjengir det innsamlede datamaterialet i en slik kontekst som det ble fremsatt i. Det omhandler at jeg gjengir sitater og mening så korrekt som mulig, uten å sette det inn i en ny kontekst enn det opprinnelig ble til i. Vises det ikke varsomhet for dette, kan empirien ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 251) “(...) få en helt annen mening (...)”. Et slik etisk overtramp ville ikke bare stride mot informantenes rett til korrekt gjengivelse, men ville også ha svekket studiens troverdighet.

#### 4.8.2 Krav på privatliv

Som deltaker i et forskningsprosjekt har informantene rett til å få vernet om sitt privatliv. Det omhandler hvordan jeg som forsker sikrer at informantenes roller er anonymisert og hvordan jeg behandler personopplysninger. For å legge til rette for at informantene ønsker å delta i forskningen må jeg derfor legge frem hvordan jeg behandler, oppbevarer og sikrer konfidensialiteten gjennom studien. Postholm og Jacobsen (2018, s. 250) beskriver at dette kan gjøres ved å informere deltakerne om at forskningen de deltar i vil følge både personopplysningsloven og de forskningsetiske prinsippene. Alle de fire deltakerne ble gjennom informasjonsskrivet opplyst om at lydopptak ville bli slettet, samt at samtykkeskjemaer og transkripsjoner ville bli makulert ved ferdigstilling av denne studien.

For å sikre informantenes anonymitet har alle deltakere fått fiktive navn i masteroppgaven. De innsamlede samtykkeskjemaene ble holdt avskilt fra annen datainnsamling gjennom masteroppgavens forløp. Transkripsjonene inneholdt ingen personopplysninger da alle informantene ble navngitt med informant 1, informant 2 osv. i transkripsjonene. Ved presentasjon av informantene i studien har hver informant fått fiktive navn for å styrke en virkelighetsnær kontekst. Johannessen et al. (2021, s. 50) hevder at det ikke skal forekomme muligheter for gjenkjennelse, noe som sikres gjennom studiens anonymisering.

## 5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil studiens funn basert på de fire intervjuene bli presentert. Problemstillingen etterspør hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen. For å få en så fyldig beskrivelse som mulig har jeg anvendt kategorier for å belyse problemstillingen. Hensikten med en hermeneutisk tilnærming er å få innblikk i ulike områder som deretter kan skape en helhetlig forståelse av problemstillingen. En slik hermeneutisk tilnærming har ført frem til de fire overordnede kategoriene *forståelse av anerkjennelse, forståelse av problematferd, inkludering og nyutdannedes kompetanse og kompetanseutvikling*. Disse overordnede kategoriene vil i det følgende presenteres som overskrifter i beskrivelsen av studiens funn. Gjennom systematisk koding og kategorisering av empirien vokste det frem følgende underkategorier: *utøvelse av anerkjennelse, utfordringer ved anerkjennelse av elever med problematferd, proaktiv tilnærming til problematferd, betydningen av foreldresamarbeid, inkluderende tiltak, faglig inkludering og inkluderende fellesskap*. Underkategoriene er strukturert fortløpende under sin tilhørende hovedkategori med formål om å gi en fyldig beskrivelse av denne studiens empiri. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg løfte frem forskningsspørsmålet igjen og sammenfatte sentrale funn som belyser dette.

### 5.1 Kategori 1: Forståelse av anerkjennelse

For å belyse denne hovedkategorien har jeg anvendt spørsmålet “Hvordan forstår du anerkjennelsesbegrepet”? Når hver av informantene skal beskrive sin oppfattelse av anerkjennelsesbegrepet uttrykker alle en forbindelse mellom anerkjennelse og det “å se” elevene. Selv om ingen av de eksplisitt utbroderer hva som ligger i “å se” elevene, oppfatter jeg gjennom deres beskrivelser at det handler om å se elevene for den de er og gi elevene en oppfattelse av at de både blir sett og hørt. Dette formulerer de på litt ulike måter. For eksempel så uttrykker Hanne flere ganger at elevene skal *oppleve* at hun ser dem og tar dem på alvor. Hun beskriver blant annet: “Jeg er veldig opptatt av at elevene skal føle at jeg tror på deres følelser, at jeg stoler på at det de forteller meg er sånn de har det”. Hun eksemplifiserer videre med at elevene kan være lei seg over noe som oppfattes ubetydelig for andre, men som elevene selv opplever som betydningsfullt. “Det er fortsatt en reell følelse som de har, at jeg anerkjenner at de har de følelsene rundt det, og at de får lov til å føle på det de føler”. Samtidig er hun tydelig på at selv om anerkjennelse for henne handler om å tro på elevenes følelser, lager hun et skille mellom følelser og handlinger:

Det er viktig at de vet at jeg ser dem, at jeg vet at de har følelser, at jeg anerkjenner at jeg kjenner igjen deres følelser, og at de får lov til å føle de tingene de føler, så lenge ... men vi lager et skille mellom handling og følelser. Så for meg handler det med anerkjennelse, det handler om at jeg ser elevene og ser deres behov, og ikke korrigerer følelser, men heller korrigerer handlinger i situasjoner som har potensiale for å eskalere da (Hanne).

Rune beskriver også at anerkjennelse handler om “å se” elevene og at det er viktig for han at de også *oppfatter* at han ser dem. “(...) at jeg ser det, at jeg får det med meg, og snakker med dem om det, og liksom, ja ... forteller at jeg ser at de har problemer”.

Kari nevner også betydningen av “å se” elevene. Hun forklarer at i sin forståelse av anerkjennelsesbegrepet vektlegger hun også betydningen av å forsøke å forstå elevene og få hver enkelt til å oppleve seg verdifull som den den er.

Ola vektlegger også det å se elevene og at disse skal *oppfatte* seg sett og anerkjent som viktig i hans forståelse av anerkjennelsesbegrepet:

Det første jeg tenker på da er jo at vi som lærere må på en måte anerkjenne de utfordringene elevene står overfor. Både sosiale og faglige. Rett og slett se dem og anerkjenne at ok, dette ser jeg er din utfordring. Og det kan vi jobbe med sammen. De er den de er. At vi er gode forskjellige på en måte. At de føler seg sett og anerkjent for hva de gode på og hva de trenger å jobbe videre med (Ola).

Slik jeg oppfatter informantene handler anerkjennelse for dem om mer enn å *se* hver enkelt elev. Det handler vel så mye om at elevene skal oppleve seg sett, i den forstand at de oppfatter at lærerne bryr seg om dem uavhengig av hvem de er. Jeg tolker informantene dithen at anerkjennelse handler om å forsøke å forstå elevene og deres følelser og behov.

### 5.1.1 Utøvelse av anerkjennelse

Denne underkategorien vokste frem på bakgrunnen av spørsmålet “Hva gjør du for å anerkjenne dine elever”? Kari vektlegger den gode samtalens betydning når hun snakker om å anerkjenne elevene sine. Hun forteller at ved å investere tid til jevnlig dialog utenom undervisningen styrker hun relasjonen til elevene slik at hun forstår dem bedre. Rune er også opptatt av å forstå elevene sine slik at han lettere kan legge til rette for å hjelpe dem i utfordrede situasjoner. Han

beskriver viktigheten av å ta det de sier på alvor. “Det å høre på hva de sier, selv om det ikke høres riktig ut, og prøve å finne ut av det”.

Flere av informantene trekker frem at de benytter egne avtaler for noen av elevene sine. Slik jeg forstår dem handler avtalene om å anerkjenne at elevene er ulike og at de har ulike behov. Avtalene de beskriver omhandler hvordan de best kan legge til rette for at elevene med ulike utfordringer skal kunne oppleve en best mulig positiv skolehverdag. Slik jeg tolker utsagnene handler det om å se elevens behov, ta disse behovene på alvor og anerkjenne at det er dette elevene trenger. Ola forteller at når han har mulighet blir han med elever ut av klasserommet når han ser at de trenger en pause. Mens Hanne forklarer en av sine avtaler på denne måten:

Jeg har andre elever som trenger av og til å ta seg pause, fordi det blir vanskelig å være i klasserommet. Da er den beste måten å få landet seg selv på, å jobbe seg gjennom følelsene, er å få lov til å gå ut av klasserommet, ut av det som trigger, og så komme inn med en ny.. Jeg holdt på å si med en ny start når de har fått seg fem minutter da (Hanne).

Ola vektlegger at han er opptatt av at han ikke trenger å behandle alle på samme måte. Jeg tolker han som at han forstår både elevens behov og forutsetninger og dette ønsker han å formidle til dem i måten han nærmer seg på: “Siden de alle er forskjellige, så vil jeg på en måte anerkjenne at de er alle forskjellige. Trenger nødvendigvis ikke å være helt lik mot alle”.

Slik jeg forstår informantene er egne avtaler med elevene en mulighet de benytter for å utøve anerkjennelse overfor elevenes ulike behov i hverdagen. Å investere tid i den gode elevdialogen kommer frem som betydningsfullt for å kunne forstå og utøve anerkjennelse overfor elevene.

## 5.2 Kategori 2: Forståelse av problematferd

For å belyse denne hovedkategorien har jeg anvendt spørsmålet “Hva legger du i begrepet problematferd”? Når informantene skal beskrive sin forståelse av problematferd oppfatter jeg deres beskrivelser som at samtlige assosierer det med atferd som er forstyrrende for seg selv eller for det fellesskapet det opptrer i. Informantene legger til grunn at problematferd kan være forårsaket av bakenforliggende årsaker og kan vise seg på flere ulike måter. Ola beskriver en aha-opplevelse han har opplevd etter at han begynte å jobbe som lærer:

Med bakgrunn i de elevene jeg har nå så ser jeg at det ligger mye sårbarhet bak det. De som man kan oppleve som problematiske, sann atferdsmessig, at det gjerne kan være et

slags skall de har lagd for å på en måte opprettholde et slags bilde overfor de andre om at de ikke er så sårbare som de egentlig er (Ola).

Slik jeg forstår han har hans tid som lærer utvidet synet han hadde på begrepet problematferd til å også innebære å se elevene bak atferden. Som den eneste av informantene nevner Kari også innagerende atferd når hun beskriver hva hun legger i begrepet problematferd. Hun forteller at:

Ofte tenker man på sånn utagerende elever. Men vi har jo også innagerende atferd. Da går det mer på at man er veldig stille og ikke prater så mye. Man går veldig inn i seg selv og ikke er med i det sosiale samspillet (Kari).

Samtidig beskriver hun at det er ulike former for problematferd, men at begrepet omhandler en vanske på en eller annen måte med å tilpasse seg i den sosiale konteksten. “Jeg tenker kanskje en elev som ikke klarer å tilpasse seg det lille fellesskapet vi har i klasserommet” (Kari).

To av informantene var opptatt av å utdype selve *begrepet* problematferd. Både Hanne og Ola opplever at begrepet gir negative assosiasjoner i den forstand at begrepet omhandler et *problem*. For Hanne er derfor problematferd en term hun ikke ønsker å benytte og hun forklarer det på følgende måte:

Vi bruker utfordrende atferd i stedet. For hvis man bruker begrepet problem så handler det veldig ofte om et problem man skal løse. Og så enkelt er det ikke alltid. For det ligger mange ... Det kan være mange elementer som ligger til grunn for at atferden er utfordrende (Hanne).

Som Hanne trekker også Ola frem begrepet utfordringer når han snakker om atferdsproblemer. Når han eksemplifiserer ved å beskrive en klasse med problematferd sier han følgende:

Jeg vil beskrive den klassen som utfordrende først og fremst. Fordi jeg liker å tenke på problemer ... heller som utfordringer som vi kan takle. Fordi problemer liksom.. er noe vi må bli kvitt. Men jeg liker å tenke at ok, det er det her jeg skal få til. Det blir så mange negative assosiasjoner til problemer. Mens utfordringer, det er ting jeg møter rett på (Ola).

Det ser tilsynelatende ut som at informantenes forståelse av problematferd handler om atferd som er til hindring for en positiv hverdag for eleven selv eller de som er rundt. Deres bruk av begrepet *utfordringer* tolker jeg som et ønske om å se elevenes muligheter bakenfor problematferden.



### 5.2.1 Utfordringer ved anerkjennelse av elever med problematferd

Følgende underkategori blir belyst utledet av spørsmålet “Hva opplever du er utfordrende når det gjelder å være anerkjennende overfor elever med problematferd”? Når Ola skal beskrive hva han synes er utfordrende peker han tilbake på seg selv. Han opplever at sin egen manglende erfaring er den største utfordringen og at dette er bakgrunnen for at han synes det er utfordrende å vite hvordan han skal møte og anerkjenne elevene med problematferd: “(...) med erfaring så vil jeg vite, ok, sånn her kan jeg gjøre det”.

Han beskriver samtidig at han opplever at egen kompetanse har blitt styrket siden han begynte å jobbe som lærer gjennom et godt samarbeid i teamet. Dette samarbeidet beskriver han som berikende fordi det har hjulpet han med å skape bedre relasjoner til elevene. Han forteller at dette har gitt han et nytt syn på elevene med problematferd enn tidligere. Jeg forstår han som at bevissthet over å se elevene bak atferden og hva som kan være bakenforliggende årsaker har blitt viktig for han.

Det første Hanne forteller når hun skal beskrive hva som er utfordrende ved å anerkjenne elevene med problematferd er at hun har blitt overrasket. Dette begrunner hun med hvordan hun opplever at elevene med problematferd kryper inn i hjertet hennes etter at hun fikk sin egen klasse: «Jeg har en veldig fin relasjon til egentlig alle elevene mine, men jeg tror kanskje de elevene jeg har den aller beste relasjonen til er de elevene som har en krevende atferd».

Samtidig opplever hun rollen sin som krevende når elevene har kommet til et punkt hvor de ikke klarer å fortelle henne hva de trenger slik at hun ikke får mulighet til å avverge uønskede hendelser. Jeg oppfatter hennes utsagn som at hun ikke får mulighet til å anerkjenne elevene på den måten hun ønsker umiddelbart i situasjonene. Vissheten om at hun er en voksen som skal håndtere utagerende atferd og samtidig ivareta tryggheten for de resterende elevene gjør at hun innimellom kjenner på tilkortkommenhet. “Så det er kanskje litt den følelsen av å ikke strekke til da. Det er kanskje det jeg synes er aller mest vanskelig”.

Tid er en faktor som Kari setter i sammenheng med det hun opplever som utfordrende ved anerkjennelse. Hun har et oppriktig ønske om å anerkjenne elevenes positive sider og gi dem “rett” oppmerksomhet fordi hun opplever at det vil være proaktivt for negativ atferdsutvikling. Samtidig beskriver hun tid som en negativ faktor for det hun egentlig ønsker. “Så det er den tiden til å ta seg tid til å, egentlig ha oversikt over alt som skjer og anerkjenne hver ting da”.

Gjennom Rune sine beskrivelser forstår jeg han som opptatt av å huske på at det foreligger både kjente og ukjente grunner bak elevenes atferd. Han forteller at han synes kanskje at sine egne

følelser kan være noe av det som er vanskelig når han skal anerkjenne elevene med problematferd. Samtidig tolker jeg Runes refleksivitet som at disse ikke er til hindring i hans utøvelse av anerkjennelse: «For noen ganger kjenner jeg jo hvor frustrert jeg blir. Jeg blir så oppgitt og irritert. Og så i neste øyeblikk tenker jeg at ja, det er jo en grunn til at de på en måte oppfører seg sånn» (Rune).

Jeg forstår informantene som at det ikke er ønsket om å anerkjenne elevene med problematferd som er utfordrende. Det er tilsynelatende tid og mulighetene for å ta seg denne tiden som kan virke mest problematisk for å kunne anerkjenne elevene på den måten de ønsker.

### 5.2.2 Proaktiv tilnærming til problematferd

Den andre underkategorien tilhørende problematferd blir belyst når informantene besvarer spørsmålet “Hva gjør du for å redusere problematferd”? Når informantene beskriver hvordan de jobber proaktivt med problematferd er det elevdialogen som står i fokus blant samtlige. Slik jeg forstår dem forsøker de alle på ulike måter å tilrettelegge for å forhindre at problematferd skal utvikle seg. Det første Ola uttrykker er at han forsøker å komme til bunns i årsaken til atferden. For å få til dette forsøker han så langt det er mulig å samtale med elevene. Han beskriver at det er viktig for han for å kunne hjelpe elevene med det de trenger for slik å kunne imøtekomme deres behov.

Hanne er også opptatt av å forsøke å hjelpe elevene så snart utfordringene melder seg. Hun beskriver at det er avgjørende å være tidlig på før frustrasjonen til elevene går over i sinne. Hun opplever at det å jobbe proaktivt på denne måten allerede begynner å gi positive resultater. Dette begrunner hun med at hun allerede begynner å kjenne igjen mønstrene til de ulike elevene. Slik jeg forstår henne er hun opptatt av å få til en varig endring når hun uttrykker: «Så det handler litt om både å være litt i forkant og kjenne igjen atferden før den ... før den på en måte kommer til det punktet hvor det er vanskelig å snu den. Ikke bare drive med brannsløkking» (Hanne).

Måten Hanne jobber på for å unngå brannslukkingen hun snakker om er ved å samtale med de elevene som strever. Dette gjør hun for at elevene skal kunne fortelle henne hva de trenger når de blir frustrerte. Hun ønsker at de sammen skal lage avtaler på hva elevene bør gjøre når de kjenner at utfordringene melder seg. Hun poengterer at hun er veldig opptatt av at hun ikke krever at elevene skal roe seg ned, slappe av eller slutte å være sinte når de utagerer. Hun beskriver at det hun ønsker er å høre hva elevene trenger og det er det hun også ber de om å fortelle henne. Slik opplever hun at eleven må reflektere selv og ta ansvar for sin egen atferd

ved å fortelle henne hvordan hun kan hjelpe: «Da kan det være alt fra liksom «jeg trenger å ta en pause med en voksen», til «jeg trenger å gå og ta litt luft», eller «jeg trenger å sitte litt for meg selv».

Den jevnlige elevdialogen er også viktig for Kari når hun jobber proaktivt med problematferd. Hun spør elevene hvordan hun som lærer kan tilrettelegge for at de skal oppleve en god skoledag. Slik jeg forstår henne ønsker hun at elevene selv skal fortelle om sine behov slik at hun kan legge til rette for å unngå hendelser som trigger problematferd. I tillegg beskriver hun at hun også jobber proaktivt ved bruk av belønningssystemer for enkelte elever. Hun er tydelig på at dette er for å gi elevene positiv oppmerksomhet og forteller at hun har flest gode erfaringer ved bruk av slike systemer for å redusere problematferd.

Rune benytter også en form for belønningssystem for noen av sine elever. Slik han forklarer oppfatter jeg det som at han gjennom refleksiv praksis har oppdaget noen “farer” ved bruk av dette. Han beskriver hvordan han i starten begynte med en form for sjansesystem hvor eleven fikk tre sjanser hver skoledag. Eleven oppnådde så en belønning i form av å tegne på tavla eller noe annet den likte om denne klarte å bevare minst en sjanse mot slutten av dagen. Rune opplevde at dette systemet fungerte godt i starten, men at det etter hvert virket som at eleven ikke var interessert i avtalen lenger. Dette begrunner han på følgende måte: «Fordi jeg har tenkt at det kanskje er litt demotiverende å ha sjanser som du mister. Det er kanskje bedre å ha noe å jobbe mot. At du ... ja ... får sjanser på en måte» (Rune).

Slik jeg forstår informantene er det å skape en god relasjon til elevene essensielt for å kunne være i forkant av problematferd. Mine tolkninger beskrives som at relasjonene styrkes gjennom den gode elevsamtalen, noe som gir opplevde muligheter i det proaktive arbeidet.

### 5.2.3 Betydningen av foreldresamarbeid

Underkategorien *betydningen av foreldresamarbeid* vokste frem gjennom analysen av empirien uten at det eksplisitt ble stilt spørsmål om dette. Kari beskriver at for henne er en god dialog med hjemmet viktig for at hun skal øke sine muligheter for å forstå de bakenforliggende årsakene til problematferden. Hun uttrykker at dette samarbeidet gjør det enklere for henne å kunne hjelpe og tilrettelegge for elevene på skolen. Rune peker også på foreldresamarbeidet som grunnleggende for å kunne avverge problematferd. Som Kari viser han også til at foreldrene kan benyttes som en ressurs ved å informere skolen om hendelser som kanskje er med på å utløse en vanskelig dag for elevene: «Så hvis man vet litt bakgrunnen så tror jeg det

er lettere. Hvis man hadde fått den meldingen, så hadde det vært veldig mye lettere for meg å møte den situasjonen».

Hanne snakker varmt om skole-hjem samarbeidet og hvor viktig denne forbindelsen er. Hun poengterer at hun er ærlig med elevenes foresatte og at hun forteller dem hvordan hun opplever skolehverdagen med mye utfordringer:

Altså jeg har hatt dager hvor jeg har grua meg til å gå på jobb, for jeg synes ikke det er noe hyggelig å være her når det blir så problematisk som det er. Men jeg var veldig åpen også om at jeg trenger dem på laget for å få det til å fungere (Hanne).

Denne åpenheten opplever hun som en styrke fordi hun er opptatt av at foreldrene vet hvordan elevene har det på skolen. Hun har derfor regelmessig kontakt med foreldrene til de elevene som hun oppfatter trenger det. Jeg tolker denne åpenheten som at den hjelper Hanne til å få tilgang i elevenes subjektive følelser som de kanskje ikke vil dele på skolen. Hun sier:

At jeg sender en melding til mor eller far til “Ole” og sier at i dag synes jeg “Ole” har sett ut som om han har vært lei seg, men han har ikke villet snakke om det. Ville du høre med han om det er noe som har skjedd på skolen? (Hanne).

Hun beskriver at denne kontakten bidrar til at samarbeidet med foreldrene er godt fordi hun viser foreldrene at deres stemme er av betydning. Samtidig peker hun på at foreldresamarbeidet er en gjensidig prosess hvor begge partene må se den andres beskrivelser som sanne:

Fordi jeg er opptatt av å anerkjenne at deres oppfatning av deres barn er viktig i forhold til hvordan deres barn er hjemme, hvordan de ser sitt barn. Men så er jeg også opptatt av at da skal de også forstå at deres barn kan ha en annen atferd på skolen enn de viser hjemme (Hanne).

Samtlige av informantene ser på skole-hjem samarbeidet som en ressurs for å kunne møte og tilrettelegge for elevene med problematferd på en best mulig måte. Samtidig forstår jeg informantenes utsagn som at det er avgjørende at samarbeidet er gjensidig for at det skal fungere som en mulighet til å forstå elevenes handlinger og behov.

## 5.3 Kategori 3: Inkludering

For å belyse den tredje hovedkategorien har jeg anvendt flere spørsmål som berører inkludering: “Kan du beskrive hvordan du som lærer legger til rette for et inkluderende fellesskap”? “Kan du beskrive hvordan du opplever at problematferd påvirker fellesskapet”? “Hvordan opplever du at problematferd kan påvirke inkluderingen i elevfellesskapet”? “Hvilke utfordringer opplever du i henhold til inkludering”? “Hvordan vil du beskrive prosedyrene ved din arbeidsplass for å sikre inkludering av alle elever”? Bakgrunnen for at spørsmålene blir presentert samlet i innledningen til denne kategorien er at alle informantene snakker overlappende rundt temaet inkludering. Det betyr at informantene beveget seg frem og tilbake i sine beskrivelser av hvordan de opplever inkludering, inkludering ved problematferd, fellesskapets betydning ved inkludering og bruk av inkluderende tiltak i sine beskrivelser. For å skape en god struktur rundt informantenes beretninger presenteres deres opplevelser gjennom de tre underkategoriene *inkluderende tiltak*, *faglig inkludering* og *sosial inkludering* utledet av spørsmålene ovenfor.

### 5.3.1 Inkluderende tiltak

Når informantene snakker om inkludering trekker flere frem at de har noen prosedyrer for å sikre at elevene skal oppleve seg inkludert i fellesskapet. Både Rune, Ola og Hanne forteller at de benytter ulike “voksenstyrte” tilnærminger med tanke på inkludering. Hos Rune benytter de ukentlige leketimer for å styrke det sosiale samspillet i klassen. Slik jeg oppfatter han er dette et tiltak de benytter for å sikre at alle elevene er koplet på og at de har noen å være sammen med. Ola beskriver at de hos han jobber mye i grupper med samarbeidsoppgaver. Dette begrunner han med at trinnet trenger trening i de sosiale ferdighetene. Også Hanne nevner samarbeidsoppgaver som inngang for å jobbe med relasjonsbyggingen innad i klassen. Hun beskriver også at hun legger et ansvar på elevene om å inkludere hverandre. Slik jeg forstår henne ønsker hun at elevene skal oppfatte at det er alle sitt ansvar å gjøre fellesskapet godt. Hun forteller at hun er rask til å kople elevene som fort kan falle utenfor i friminuttene på andre elever. Samtidig uttrykker hun at hun er bevisst over hvem hun kopler sammen og at hun alltid varierer dette. “Det er jo ikke nødvendigvis elevenes ansvar ... En elevs ansvar å ta seg av en annen elev, men det er et fellesskap sitt ansvar”.

### 5.3.2 Faglig inkludering

For å inkludere elevene i undervisningen snakker både Kari og Ola om viktigheten av å reflektere over egen undervisning. Tilsynelatende er begge opptatt av hvordan de kan tilrettelegge og endre sin egen praksis for at den skal favne om og inkludere alle elevene. Kari nevner at relasjonen til elevene er viktig for å kunne gjøre dette på en god måte. Gjennom samtaler forsøker hun å få fatt i hvordan hun skal få til en god tilrettelegging utfra elevenes subjektive oppfattelser av undervisningen:

Det er lett plutselig å si at dette er noe en elev ikke forstår, eller ikke mestrer. Da må man hele tiden jobbe på hvordan man kan forklare det bedre, eller er det noen oppgaver jeg kan tilpasse så det treffer bedre nivået til eleven (Kari).

Samtidig opplever Kari det utfordrende å inkludere elevene med problematferd i et faglig perspektiv. Dette begrunner hun med at noen av elevene løper ut av timene eller ikke ønsker å gjøre det de skal i undervisningen. Hun forteller at det derfor er vanskelig å vite hvor de ligger faglig sett fordi hun ikke opplever å få observert hva elevene egentlig mestrer: “Så det er fort gjort for dem å dette ut faglig”.

Som Kari er også Ola opptatt av hvordan elevene oppfatter undervisningen. Han forteller at han begynner å bli bedre kjent med elevene og deres forutsetninger, noe som bidrar til at han retter søkelys på hvordan og hvorfor elevene responderer som de gjør på undervisningen hans. Den refleksive praksisen sin belyser han slik: “Jeg begynner å se hva jeg kan gjøre annerledes for de elevene som ikke takler timene like godt, og de som synes det er kjedelig”.

Rune trekker frem elevenes behov for å oppleve mestring når han beskriver et inkluderende fellesskap. På trinnet hans fokuserer de på lesing, noe han beskriver at flere av elevene opplever som vanskelig. “Da ser jeg for meg at de føler seg litt utafør når vi har stasjoner som involverer lesing”. For å inkludere elevene som ikke opplever mestring ved lesing er han opptatt av at de skal få en positiv opplevelse. Han forteller at han forsøker å lese litt med de elevene som strever hver dag, men at han lager egne avtaler med dem når tiden ikke strekker til. Jeg forstår Rune som at avtalene handler om å forebygge destruktive opplevelser ved lesing. Han forklarer: “15 minutter, det høres jo ikke så lenge ut, men det er jo fryktelig kjedelig hvis de skal holde på i 15 minutter med noe de ikke mestrer”.

### 5.3.3 Inkluderende fellesskap

Når jeg spør informantene om hvordan de opplever at problematferd påvirker et inkluderende fellesskap uttrykker samtlige at dette er av betydning. De beskriver at atferd er utfordrende ved inkludering, spesielt for de elevene som innehar en eller annen form for problematferd. Slik jeg opplever informantenes stemmer er et gjentakende mønster at elevene med problematferd lettere kan falle utenfor det fellesskapet de tilhører. Kari beskriver at hun synes det er vanskelig å få elevene med atferdsutfordringer inn i fellesskapet fordi de ofte blir sett på med et negativt syn av medelever. Hun forklarer hvordan utøvende problematferd kan stigmatisere elevfellesskapet: “Fordi når den (eleven) først på en måte har blitt stemplet, eller begynner å bli brukt som et eksempel på negativ atferd, så begynner den å falle utenfor fellesskapet”.

Hanne oppfatter også at elevene med problematferd er sårbare for å falle utenfor et inkluderende fellesskap. “Det er jo dessverre veldig mange elever som ikke ønsker å jobbe sammen med de elevene som har utfordrende atferd”. Hun forteller at hun alltid varierer hvem som er på grupper og at hun ønsker at alle skal bidra. Samtidig er hun tydelig på at ingen skal gjøre oppgavene for noen. Det forklarer hun med at hun på sikt ønsker å formidle at alle er viktige for at gruppene skal fungere. Jeg tolker henne med et oppriktig ønske om å få de elevene som ikke bidrar til å se at de også er viktige for fellesskapet. Samtidig oppfatter jeg Hanne som opptatt av få alle elevene til å innse at de som ikke bidrar kanskje har en bakenforliggende årsak:

De får nok på en måte en liten sånn aha opplevelse når jeg forteller at veldig mye av dette (atferd) kan handle om enten at de ikke får til, at de ikke vet, eller at de er usikre på hvordan de skal gjøre det (Hanne).

Ifølge Rune sine beskrivelser opplever han at klassen forholder seg rolig selv om noen av elevene lager mye uro i klasserommet. Samtidig fremhever han at det allikevel påvirker fellesskapet i en grad siden noen av elevene innimellom ytrer at de får vondt i hodet når det er mye bråk. Slik jeg forstår han påvirker atferdsutfordringer fellesskapet i den grad at enkelte elever opplever undervisningskonteksten som forstyrrende og ubehagelig når det forekommer mye uro. Samtidig erfarer han at elevene er utrolig tilpasningsdyktige. Jeg tolker det som at han mener at elevene blir “vant til” og klarer å distansere seg i en eller annen grad fra forstyrrende atferd.

Kari opplever at hun ser at elevene med problematferd fort kan få mye negativt fokus fra fellesskapet. Dette begrunner hun med at elevene som har utagerende atferd fort får beskrivelser på bakgrunn av atferden de viser. Hun eksemplifiserer utsagn fra andre elever på følgende måte:

“Det er den eleven som kaster bøker. Vi vil ikke leke med han, eller hun.” Kari synes det er vondt når hun opplever at elever blir definert ved atferdsutfordringene sine. Samtidig som hun skjønner at elevene synes det er vanskelig å være sammen med elevene med utfordrende atferd, så ser hun hvor sårbare og alene elevene med problematferd kan være: “Fordi, ja, jeg har observert at elevene mister venner på grunn av det, på grunn av deres atferd”. Hun beskriver videre hvordan hun opplever at problematferd påvirker fellesskapet på to ulike måter. På den ene siden beskriver hun at det påvirker elevene rundt fordi de opplever at de må stå i hendelser de ikke ønsker. På den andre siden ser hun at elevene med problematferd også blir påvirket av hva egen atferd gjør med fellesskapet fordi de egentlig ikke ønsker å la det som skjer skje. “Det er noe med å forstå begge sider” (Kari).

Hanne ønsker å snu tankene elevene hennes har rundt problematferd. Hun begrunner det med at hun ser at det er nedbrytende for fellesskapet. Hun forteller at det er elever som blir oppgitt av andres atferd og som opplever at andre har skyld i at de også blir urolig eller at man ikke lærer nok: “De opplever at de ikke lærer i fellesskapet, de lærer når den ene eller den andre eleven ikke er til stede”. Hun presiserer hvor viktig det er at elevene får øve seg på å tolerere hverandres ulikheter. For å gjøre dette virkelighetsnært for elevene beskriver hun ulike hendelser fra egen arbeidshverdag som viser hvorfor man i et fellesskap er nødt til å tolerere andre: “De skal tåle hverandre på en måte. De skal tåle å lære i fellesskap. De skal tåle hverandres utfordringer. De skal tåle hverandres gode sider”. Jeg ser på Hannes utsagn som at hun er opptatt av at elevene skal jobbe sammen mot et godt fellesskap. At fellesskapet styrkes når elevene aktivt bidrar ved å forsøke å forstå at man er ulike og har ulike forutsetninger i livet: «Men at man kanskje gir hverandre litt forståelse for at ikke man nødvendigvis skaper uro for å være vanskelig, men fordi noe er vanskelig. Og det prøver jeg å jobbe med hver dag» (Hanne).

På bakgrunn av informantenes stemmer tolker jeg at de alle benytter en refleksiv praksis når de legger til rette for et inkluderende miljø. Hvordan medelever ser på og forholder seg til andres atferd oppfatter jeg som at informantene mener er viktige komponenter for å kunne skape et inkluderende fellesskap.



## 5.4 Kategori 4: Nyutdannedes kompetanse og kompetanseutvikling

Den siste hovedkategorien blir belyst gjennom spørsmålet “Hvordan opplever du som nyutdannet lærer deg rustet til å møte problematferd i skolen”? Siden jeg som forsker er opptatt av den *nyutdannede* lærerens opplevelser stilte jeg informantene spørsmål om hvordan de som nyutdannede lærere opplever seg rustet til å møte problematferd. Umiddelbart snakker både Hanne og Ola varmt om betydningen av kollegiet på arbeidsplassen. Slik jeg forstår dem har måten de har blitt tatt imot på som nyutdannede hjulpet dem til å stå i de mange situasjonene som oppstår i skolehverdagen. Hanne trekker frem både ledelsen og kollegiet når hun forteller om betydningsfull støtte som nyutdannet. Hun opplever gjennom råd og veiledning, samt muligheter for å lufte frustrasjoner, seg godt ivaretatt som nyutdannet der hun jobber. Ola trekker frem betydningen av spesielt en person i teamet sitt med spesialpedagogisk utdanning. Han forteller at dette har hatt betydning for hvordan han ser på elevene, hvordan han imøtekommer ulike utfordringer og hvor viktig dette har vært for han. Han sier: “Jeg vet ikke hvordan det ville gått hvis jeg ikke hadde hatt dette innsynet”.

Samtlige av informantene beskriver at de ikke føler seg godt nok forberedt for å møte problematferd gjennom utdanningen. Slik jeg forstår dem er det virkelighetsnære, reelle kontekster de opplever som mangelfulle gjennom sine studier. De beskriver alle et savn over mulige tilnærmelser til hvordan de best kan imøtekomme problematferd. Rune beskriver at i sin utdanning var det mest fokus på lese- og skrivevansker, men lite om hvordan man kan møte og håndtere problematferd. Han spør: «Man kommer inn på klasserommet og ser en elev som står og skal slå en annen med en stol. Så går du mellom. Hva du skal gjøre? Hvordan skal du håndtere det? Hvem skal du ta kontakt med»?

Hanne trekker også frem et ønske om bredere innsikt i møte med problematferd gjennom utdanningen: «Hvordan du bør ... Altså hva kan være beste løsningen for å løse den typen av atferder? Hva kan være ... Hva må du følge med på? Hvilke elever er det som holdt på å si ... trenger deg mest da»?

Kari er den eneste av informantene med spesialpedagogikk i sin utdanning. Hun peker på observasjon og kartlegging av elevene med problematferd som spesielt utfordrende. Selv om hun uttrykker at hun er glad for å ha spesialpedagogikk i bunn, føler hun fortsatt at hun kunne trenge enda dypere innsikt i spesialpedagogiske områder. Når hun skal benytte kunnskapen sin ved kartlegging av en elev for ADHD trekker hun frem at det er vanskelig. Både fordi hun har kjent eleven i kort tid, men også fordi hun ikke har benyttet kartlegging før:

Jeg har ikke brukt sånn kartlegging før heller. Eller jeg har ikke sett et sånn skjema før heller. Så det var liksom ... bare å sette seg inn i det synes jeg var vanskelig. Nei det er ... Jeg føler meg jo ikke helt forberedt (Kari).

De to informantene Ola og Hanne peker også på at de opplever praksisen ved utdanningen som en ikke reell skolehverdag. Slik jeg forstår deres utsagn er ikke praksisperiodene i utdanningen forberedende nok for det nyutdannede lærere vil møte i yrkesprofesjonen. Hanne forteller:

Men så tenker jeg litt i at den største utfordringen er nok kanskje det at den praksisen som vi har hatt underveis i studiet den har vært en veldig kunstig situasjon. Så selv om du har stålkontroll på klassen der og da, så vet også klassen at her.. nå sitter jo vår kontaktlærer eller vår faglærer og ser på. Så det er ikke noe vits i å prøve seg (Hanne).

Empirien viser at et godt kollegium er betydningsfullt for informantene da det bidrar til at de opplever seg bedre rustet i møtet med problematferd enn de ville vært foruten dette samarbeidet. Samtidig forstår jeg informantene som at de ikke opplever seg godt nok forberedt gjennom profesjonsutdanningen sin.

## 5.5 Oppsummering av hovedfunn

I dette kapittelet har jeg tatt for meg og analysert sentrale funn for å kunne belyse problemstillingen “Hvordan opplever nyutdannede lærere å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen”? Slik jeg forstår mine informanter kopler de fenomenet anerkjennelse til det “å se” elevenes subjektive oppfattelser, behov og følelser på en slik måte at elevene oppfatter seg betydningsfulle og “sett”. Videre beskriver informantene at de oppfatter begrepet problematferd som en forstyrrende atferd for individet selv og/eller for de rundt. Jeg oppfatter empirien som at problematferd kan stå i veien for den både sosiale og faglige inkluderingen i skolen.

På bakgrunn av at problemstillingen etterspør hvordan de *nyutdannede lærerne opplever å utøve anerkjennelse* velger jeg å ta med følgende hovedfunn videre:

*Tabell 3: Hovedfunn som danner grunnlag for drøfting av problemstillingen*

Funn # 1	Muligheter: <ul style="list-style-type: none"><li>• Samarbeidende kollegium</li><li>• Foreldresamarbeid</li><li>• Syn på problematferd</li><li>• Elevsamtaler</li><li>• Tid</li><li>• Egne avtaler</li><li>• Refleksiv profesjonsutøvelse</li></ul>
Funn # 2	Hindringer: <ul style="list-style-type: none"><li>• Tid</li><li>• For lite forberedende utdanning</li></ul>

Funnene ovenfor vil danne grunnlag for drøfting i det påfølgende kapittelet. Funnene drøftes i lys av tidligere forskning og teori presentert i kapittel to og tre i denne studien.

## 6. Drøfting

Denne studien etterspør hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen. Empirien har vokst frem gjennom en grundig analyse og kategorisering basert på semistrukturerte intervjuer av fire nyutdannede lærere. Under arbeidet med empirien oppdaget jeg at informantenes opplevelser kunne struktureres etter *muligheter* og *hindringer* i deres utøvelse av anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Disse funnene har bidratt til at drøftingskapittelet består av to overordnede kategorier. Den første kategorien omtales som *muligheter* og består av flere underkapitler som belyser de ulike mulighetene informantene opplever for å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Den andre kategorien tar for seg mulige *hindringer*. Denne kategorien vil inneholde to underkapitler, henholdsvis tid og utdanning.

Empirien for denne studien har dannet grunnlaget for det teoretiske rammeverket som ble presentert i teorikapittelet. Det betyr at teori er valgt på bakgrunn av empirimaterialet som har vokst frem gjennom arbeidet med analyse og kategorisering. Som nevnt i funnkapittelet forstår jeg informantene som at anerkjennelse for dem omhandler både det å *se* elevene, samt at elevene subjektivt skal oppfatte seg *sett*. Dette danner rammen for at anerkjennelsesteorien til Honneth presenteres i teorikapittelet. Informantenes vektlegging av elevenes subjektive oppfattelser og hvordan dette påvirker deres utøvelse av anerkjennelse gjør inkluderende perspektiver gjeldene. Samtidig kan ulike former for mestringsforventninger i møtet med problematferd være utslagsgivende for hvordan disse møtene blir. I lys av Bandura vil også den betydningen mestringsforventninger kan ha løftes frem.

I det følgende vil jeg dermed drøfte denne studiens empiri opp mot teori og tidligere forskning presentert i kapittel to og tre. Formålet er å kunne nærme meg et svar på problemstillingen med en så fylldig og nyansert beskrivelse som mulig.

## 6.1 Mestringsforventninger som et premiss for utøvende anerkjennelse

Sentralt innenfor mestringsforventninger argumenterer Bandura (1997, s. 3) for at det ikke handler om den kunnskapen man har tilegnet seg, men snarere om hva man *tror* man kan utgjøre med det utgangspunktet man har. I lys av denne forståelsen kan det tenkes at det er en selv som skaper barrierer i møtet med utfordrende situasjoner. I så fall kan det stilles spørsmål om ikke alle situasjoner kan mestres hvis man bare tror på det selv? Samtidig kobles fortid og nåtid sammen til et nett av erfaringer. Tidligere erfaringer vil påvirke nåtidens opplevelser og hvorvidt de tidligere erfaringene er preget av gode eller dårlige minner vil ha betydning for kommende mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). Det kan tenkes at mestringsforventninger kan ha betydning både på et individuelt og et kontekstuellt plan. På en side kan det betraktes som en individuell og personlig forventning som vil ha betydning for hvordan man opplever seg selv. På en annen side kan det ses i utvidet forstand fordi det også vil ha betydning for konteksten utenfor selvet. Mestringsforventninger vil berøre både valg som blir tatt så vel som hvordan man går inn i de sosiale samhandlingene med andre. Spesielt i de utfordrende situasjonene. Det er nærliggende å undres over om ikke mestringsforventninger kan ha en direkte betydning for utøvelse av anerkjennelse?

Sentralt i anerkjennelsesteorien er tanken om at man er avhengig av å bli anerkjent ubetinget som en betydningsfull deltaker med de samme rettighetene som alle andre (Honneth, 2008, s. 130). Anerkjennelse er dermed en sosial samhandling hvor man oppfatter seg selv gjennom bekræftelser fra andre. Dette gjør utøvende anerkjennelse til en hårfin balansegang. Hvis anerkjennelse handler om bekræftelser, kan manglende bekræftelser føre til at man ikke oppfatter seg verdifull i samhandling med andre. Å bli sett eller ikke sett, hørt eller ikke hørt, respektert eller ikke respektert kan utgjøre forskjellen mellom anerkjennelse og krenkelser. Kan mestringsforventninger utgjøre en eksplisitt forskjell mellom denne tosidigheten? Jeg vil tørre å påstå at dette kan knyttes tett sammen.

Når Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) poengterer at dårlige mestringsforventninger kan bidra til at man forsøker å unngå de situasjonene man ikke tror man vil mestre, kan man spørre seg hvordan man kan utøve anerkjennelse i disse situasjonene? Tatt i betraktning av at problematferd er en av de vanligste utfordringene i skolen, og ikke minst siden elevene med problematferd selv uttrykker at de ikke har like gode vilkår for skolegang som andre elever (Ogden, 2022, s. 197), er det avgjørende at det blir utøvet anerkjennelse selv i de mest krevende situasjonene. For å kunne legge til rette for dette på en god måte er det nødvendig at lærere opplever at de kan bli i situasjonene og hjelpe elevene på den måten de ønsker fordi de *tror* de

kan utgjøre en forskjell. Hvis man ikke er der for elevene med problematferd når de har det som vanskeligst, hvordan skal de da oppleve at de har en unik, ubetinget verdi for andre i tråd med det Honneth (2008, s. 113) løfter frem som avgjørende ved anerkjennelse?

Bandura (1997, s. 79) argumenterer for at mestringsforventninger kan styrkes gjennom ulike kilder. Det betyr at selv om man opplever usikkerhet og manglende forventninger om mestring i møtet med problematferd, kan denne styrkes ved hjelp av indre eller ytre påvirkninger. Når mestringsforventningene øker, kan de få en direkte betydning for utøvelsen av anerkjennelse. For å anerkjenne elevenes behov og tilrettelegge skolehverdagen slik at elevene opplever seg som en viktig del av fellesskapet er det i mine øyne viktig at lærerne har tro på at de mestrer problematferd. Forventninger om mestring kan slik sett ses som en kobling i henhold til om det utøves eller tilbakeholdes anerkjennelse. Lærere må mestre konflikter (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 13) og grunnsteinen i dette kan ligge i lærernes syn på seg selv og sine mestringsforventninger.

## 6.2 Muligheter for anerkjennelse

I det følgende vil jeg drøfte sentrale funn i lys av anerkjennelse, inkludering og mestringsforventninger. Jeg vil belyse hvilken betydning de sentrale funnene kan ha for informantenes opplevde muligheter til å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd.

### 6.2.1 Betydningen av kollegaer

En av informanten i denne studien, Ola, sier at han manglet erfaring i hvordan han kunne møte elevene med problematferd på en god måte som nyutdannet lærer. Dette samsvarer med funnene i studien til Antonsen et al. (2020, s. 9) som viser til at nyutdannede lærere opplever sin kompetanse som mangelfull i møtet med problematferd i skolen. Informantene i deres studie hevder at dette har betydning for i hvilken grad de opplever å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for elevene (Antonsen et al., 2020, s. 13). Dette vitner om at disse lærerne ser sin manglende kompetanse som en medvirkende faktor for at de ikke får utøvet den inkluderende praksisen på den måten de ønsker. Mork et al. (2024) belyser samtidig et skarpt skille mellom de nyutdannede og de erfarne lærernes erfaringskompetanse. De hevder at uavhengig av den erfaringen nyutdannede lærerne har med seg må de håndtere de samme utfordringene i

skolehverdagen som de erfarne lærerne (Mork et al., 2024). Dette viser betydningen profesjonsfellesskapet har for både å styrke de nyutdannedes kompetanse, så vel som betydningen det kan ha for hvordan de nyutdannede lærerne *oppfatter* sin egen kompetanse. Da spesielt i møtet med elevene med problematferd. Kompetanse og erfaring er tett knyttet sammen. Selv om teoretiske erfaringer gjennom lærerstudiet vil bidra til økt kompetanse, er det utøvelse av yrket som vil omsette denne kompetansen til erfaringer.

Samtidig viser funnene i min studie at informantene opplever seg godt ivaretatt som nyutdannede lærere ved sin arbeidsplass. Når informantene snakker om hva som har vært viktig i rollen som nyutdannet er betydningen av kollegasamarbeidet et av momentene de trekker frem. Hanne beskriver at det er gjennom kollegiet hun kan få veiledning og støtte i komplekse situasjoner i henhold til problematferd. Samtidig peker hun på betydningen det har for henne å bruke kollegaene for å få ut frustrasjon. Slik jeg forstår henne opplever hun både erfaringsdeling, veiledning og emosjonell støtte som viktige komponenter som gir henne muligheter til å styrke sin egen praksis. Funnet fra min studie samsvarer med funnene i studien til Harju og Niemi (2016, s. 90) som viser til lignende funn.

Ola tilskriver kollegasamarbeidet en eksplisitt årsak til hans kompetanseutvikling. Han trekker frem at det synet han har på seg selv og sine evner til å mestre problematferd på en god måte har endret seg på grunn av dette.

Forventninger om mestring spiller en sentral rolle for hvordan man opplever sine muligheter til å mestre de situasjonene man står overfor (Bandura, 1997, s. 3). Når Ola sier at hans manglende erfaring hadde betydning for *hvordan* han kunne møte elevene med problematferd, kan dette ses i sammenheng med at han manglet mestringserfaringer. På en side kan hans utsagn vitne om at hans tidligere møter med problematferd har gitt han lite forventninger om mestring. På en annen side kan hans utsagn handle om at han har for lite erfaringer med problematferd og at dette er årsaken til at han er usikker i møtet med elevene. Bandura (1997, s. 80) argumenterer med at de erfaringene som subjektivt erfares er de som innvirker mest i henhold til mestringsforventninger i lignende situasjoner. Det er nærliggende å trekke slutninger om at Ola sin opplevelse av egen kompetanse er en sammensetning av for lite tidligere erfaringer med problematferd, så vel som mulige løsningsstrategier i disse møtene.

Ola beskriver som nevnt kollegasamarbeidet som en tilgang for hans utviklede kompetanse og hans endrede syn på hvordan han kan møte elevene med problematferd. Ifølge Grimsæth et al. (2018, s. 315) utvikles lærerkompetansen i takt med erfaringsdeling i samhandling med et

kollegium. Manglende erfaring og kompetanse kan slik opparbeides basert på andres erfaringer. Når Ola hevder at opplevelsen av å møte elevene med problematferd har endret seg i en positiv retning og han tilskriver samtidig endringen til samhandlingen innad i kollegiet, er det nærliggende å tenke at han har økt sine forventninger om mestring. Dette kan ses i sammenheng med det Bandura (1997, s. 86) beskriver som vikarierende erfaringer. Ola har tilegnet seg erfaring ved å overvære andres erfaringer som videre har hatt en personlig betydning for han selv.

Kollegiet kan slik sett beskrives som en direkte betydning for hvordan Ola opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Innsikten han har fått gjennom dette samarbeidet har ført til at han nå ser at elevene med problematferd er sårbare elever og at atferden de utøver egentlig er et skall for å skjule det de føler. Denne forståelsen mener Ola har bidratt til at han nå skaper sterkere relasjoner til elevene. Det er verdt å belyse Ola sin nye innsikt fra to sider. På en side vitner perspektivskiftet Ola har gjort om at han nå ser elevene bak atferden. Det kan se ut til at han knytter atferden til kontekstuelle forhold rundt elevene i stedet for å se atferd som et individuelt personlighetstrekk. Betydningen dette har for elevene kan ses i sammenheng med at elevene med problematferd selv uttrykker at atferden de viser er et varsel om deres subjektive følelser (NOU 2016: 14, s. 51). Det er synet på elevenes subjektive følelser Ola opplever som en verdifull endring han har gjort i seg selv. Han understreker dette når han hevder: «Jeg vet ikke hvordan det ville gått hvis jeg ikke hadde hatt dette innsynet».

Sett i et annet lys kunne Ola stått i fare for å utvikle en negativ tendens på to ulike områder uten den innsikten han har fått fra kollegiet. For det første kunne han ha undergravet sin egen forventning om mestring i møtet med problematferd. Dette kan ses i lys av den verdien positive mestringserfaringer har for utviklingen av hans egne forventninger om mestring. Uten støtten fra kollegaene kunne han dermed stått i fare for å unngå de situasjonene hvor han hadde liten tiltro til egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). For det andre kunne han foruten det nye synet på elevene stått i et spenn mellom utøvende og tilbakeholdt anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Opplevelsen av å bli anerkjent ubetinget og uavhengig av den atferden som utøves er avgjørende for å kunne oppfatte seg selv med en ukrenkelig verdi. Hvis det ikke utøves anerkjennelse i de krevende situasjonene er det fare for at man ser seg selv som verdiløs for andre. Om atferden *er* elevene, hvordan kan elevene bak atferden da tre frem? Dette kan ses i lys av det Honneth (2008, s. 141) beskriver som krenkelser i den private sfære. Mangel på ubetinget anerkjennelse kan føre til at tilliten til både elevenes *jeg*, så vel som til lærerne,



svekket. Betydningen dette kunne hatt for elevene kan ses i sammenheng med anerkjennelsens verdi for å realisere det autonome mennesket (Honneth, 2008, s. 145).

### 6.2.2 Lærere ser på problematferd som utfordringer som kan løses

Både Ola og Hanne var opptatt av at betegnelsen problematferd kunne stigmatisere utøvelsen av anerkjennelse. De mener at problematferd gir dem assosiasjoner til noe problematisk og som Ola uttrykker det: «(...) noe vi må bli kvitt». Når Ola ønsker å bruke begrepet utfordringer i stedet for problematferd handler det om at han opplever utfordringer som noe han kan mestre og møte rett på. Utsagnet til Ola er interessant å se i lys av den betydningen kollegasamarbeidet har hatt for han. Siden han bruker betegnelsene *mestre* og *møte rett på* styrker dette betydningen samarbeidet med kollegaene kan ha hatt. Han opplever som nevnt tidligere i studien at kollegaene var avgjørende for at han endret det synet han hadde overfor elevene med problematferd. Manger og Wormnes (2018, s. 120) argumenterer i lys av Bandura sin teori om at når kroppen prosesserer avslappende fysiologiske og emosjonelle følelser i utfordrende situasjoner økes samtidig forventningene om mestring. Det kan se ut til at det er i denne tilstanden Ola nå befinner seg. Han opplever forventninger om å mestre de utfordringene han kommer overfor uavhengig av hva disse innebærer. Gjennom måten Ola uttrykker seg på kan det se ut til at han opplever seg avslappet i møtene med problematferd. Olas syn på begrepet problematferd kan ses i sammenheng med hans muligheter til å utøve anerkjennelse. Han ønsker å bruke utfordringer i stedet for problematferd fordi utfordringer for han handler om noe han kan hjelpe elevene med. Der hvor han assosierte begrepet problematferd til å handle om å fjerne uønsket atferd, virker det som at han ved bruk av utfordringer skaper muligheter til å se og anerkjenne elevene bakenfor den atferden de viser.

Hanne poengterte at hun bruker betegnelsen utfordrende atferd i stedet for problematferd. Dette grunngir hun med at uttrykket problematferd kan oppleves som at elevene har et problem. Når hun ønsket å bruke utfordrende atferd handlet det om å tydeliggjøre alle de ulike elementene som kan påvirke elevenes atferd.

Hanne er samtidig opptatt av at også elevfellesskapet skal oppfatte problematferd som utfordringer. Hun jobber derfor aktivt for å gi dem forståelse for at atferd kan oppstå på grunn av påvirkning fra ulike elementer. Dette ser hun verdien av når hun uttrykker: «De får nok på en måte en liten sånn aha opplevelse (...)». Måten Hanne utøver anerkjennelse på samsvarer med at atferd er elevenes språk for egne behov og følelser (NOU 2016: 14, s. 51). Hun legger

til grunn at elevenes atferd er deres uttrykk for noe de opplever som vanskelig eller utfordrende. Når hun samtidig ønsker å overføre denne tankegangen til klassen legger hun viktige premisser for muligheter til å utøve anerkjennelse. For det første kan det styrke det inkluderende fellesskapet. Et inkluderende fellesskap fordrer at elevene subjektivt oppfatter seg som betydningsfulle i fellesskap med andre (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). For å legge til rette for dette er det avgjørende å belyse holdninger som kan skape et *vi* og *dem*. Det kan være utslagsgivende hvorvidt det foreligger inkludering eller ekskludering overfor elevene med problematferd.

For det andre utøver Hanne anerkjennelse overfor elevene med problematferd når hun ser at atferden er et uttrykk for noe som er *virkeligheten* for elevene. Samtidig modellerer hun denne forståelsen overfor klassen i et helhetlig perspektiv. Hun sier: «De skal tåle hverandre på en måte. De skal tåle hverandres utfordringer». Fremgangsmåten til Hanne kan ses i sammenheng med det Florian et al. (2017, s. 27) beskriver som viktig i det inkluderende arbeidet: knytte elevenes behov opp til en helhetlig tilnærming.

### 6.2.3 På lag med foreldrene

Informantene trekker frem foreldresamarbeidet som betydningsfullt i møtet med elevene med problematferd. De opplever at kommunikasjonen med foreldrene kan gi dem viktig innsikt i hva som kan være bakenforliggende årsaker til elevenes atferd. Denne innsikten opplever de som betydningsfull for hvordan de kan møte elevene. For Rune betyr samarbeidet at han får muligheter til å komme problematferd i forkjøpet. Kari beskriver at hun synes det er enklere å tilrettelegge for elevene på skolen når hun samarbeider med hjemmet. Hanne vektlegger at samarbeidet må baseres på å gjensidig anerkjenne hverandres opplevelser. Hun mener at foreldrene må forstå hennes opplevelser av elevenes atferd i skolen, på samme måte som hun selv vil anerkjenne deres opplevelser av eget barn. Hun trekker frem verdien av at de er på lag for å gi elevene de beste forutsetningene.

Betydningen av samarbeidet med foreldrene kan belyses gjennom to ulike perspektiver. For det første kan foreldresamarbeidet ha betydning for informantenes muligheter for å utøve anerkjennelse. Når de får tilgang til mulige årsaker til elevenes atferd, har dette følgende betydning for hvordan de kan møte elevene. På en side kan de legge til rette for elevenes behov *før* atferden eskalerer fordi de har fått tilgang til hva som kan trigge elevenes følelser. På en annen siden kan de *møte* elevene der de er i sine subjektive følelser og anerkjenne at de forstår

hvorfor de føler det de føler: «Det er fortsatt en reell følelse som de har, at jeg anerkjenner at de har de følelsene rundt det, og at de får lov til å føle på det de føler» (Hanne). En slik form for anerkjennelse kan ses i lys av kjærlighetsrelasjonen som Honneth (2008, s. 113) beskriver som viktig ved anerkjennelse. Ikke bare utøver informantene anerkjennelse overfor elevene ved å vise dem at de er verdifulle, men de legger også til rette for at elevene skal kunne anerkjenne seg selv. Dette vil kunne styrke elevenes selvtillit (Honneth, 2008, s. 139), noe som kan være avgjørende for at de gir lærerne tilgang til sine emosjonelle behov.

For det andre kan kommunikasjonen med foreldrene ha betydning for hvordan de nyutdannede lærerne opplever seg selv i møtet med elevene. Informantene mener at når de får innsikt i mulige bakenforliggende årsaker til elevenes atferd opplever de møtene med elevene som *enklere*. Dette kan ses i sammenheng med at foreldrene og informantene deler erfaringer med hverandre. Siden informantene får innsikt i mulige årsaker til elevatferden, kan dette gjøre noe med hvilke forventninger de har til å mestre problematferden i skolen. Dette er det interessant å kaste lys over gjennom Banduras beskrivelse av både verbal overtalelse og vikarierende erfaringer. Ifølge han handler verbal overtalelse om å bli «overtalt» til å forvente mestring (Bandura, 1997, s. 101). Vikarierende erfaringer er belyst tidligere, men omhandler de erfaringene som tilegnes ved å overvære andres mestringserfaringer (Bandura, 1997, s. 86). Samarbeidet med foreldrene kan dermed ses i sammenheng med begge disse kildene til mestringsforventning. Informantene opplever vikarierende erfaringer fra foreldrene, men disse observeres ikke eksplisitt. Tilgangen til erfaringene oppleves *gjennom* verbal overtalelse. Med andre ord vil kommunikasjonen være den direkte tilgangen til foreldrenes erfaringer. Tatt i betraktning av at informantene opplever møtet med problematferd som *enklere* gjennom foreldresamarbeidet, kan det tenkes at de har økt sine forventninger om mestring i møtet med problematferd.

#### 6.2.4 Anerkjennelse og inkludering – to sider av samme sak

Frem til nå har betydningen av kollega- og foreldresamarbeidet blitt diskutert og sett i ulike perspektiv. I det følgende vil informantenes beskrivelse av anerkjennelsesbegrepet løftes frem og belyses fra to ulike sider. Grunnen til dette er å skape en bro mellom informantenes *opplevelser* og deres *utøvelse* av anerkjennelse i de videre beskrivelsene av studiens funn.

Informantene beskriver at anerkjennelse for dem handler om å se elevene som unike og verdifulle. De legger også vekt på at det er viktig å skape en forståelse av hvilke behov elevene har og hva som kan ligge til grunn for atferden de viser. Dette ser de som avgjørende for å kunne

tilrettelegge hverdagen etter elevenes forutsetninger. Samtidig er kanskje noe av det aller viktigste for informantene at elevene subjektivt føler at de blir sett for den de er og at de blir tatt på alvor. Deres forståelse av anerkjennelse kan diskuteres i lys av to ulike perspektiver.

På den ene siden kan forståelsen ses i sammenheng med de tre ulike sfærene Honneth (2008) beskriver som premisser for anerkjennelse. Den private sfæren handler om de nære relasjonene og hvordan disse bidrar til at mennesket kan uttrykke egne behov. Den rettslige sfæren beskrives som rettigheter innfor samfunnsinstitusjoner med rett på respekt og likeverd på lik linje som alle andre. Den solidariske sfæren omhandler å bli sett på og subjektivt oppfatte seg som betydningsfull i de sosiale fellesskapene man opptrer i. Når informantene uttrykker at anerkjennelse handler om å forstå elevene og se de som unike kan dette knyttes til de primære relasjonene som er avgjørende for å få innsikt i grunnleggende behov hos andre (Honneth, 2008, s. 104). Samtidig er informantene opptatt av at anerkjennelse også handler om å tilrettelegge for individuelle forutsetninger. Dette kan ses i sammenheng med å anerkjenne de rettighetene elevene har i en samfunnsinstitusjon som skolen. De har rett til å bli respektert med de behovene og forutsetningene de har. Informantene er også opptatt av at elevene skal føle seg sett, forstått og verdifulle. Dette kan ses i lys av betydningen av å oppfatte seg verdifull og etterspurt i fellesskap med andre (Honneth, 2008, s. 130).

På en annen side kan det være interessant å plassere informantenes forståelse av anerkjennelse i lys av et inkluderende læringsmiljø. Ifølge Tveitnes (2022, s. 33) og Ogden (2015, s. 94) er gjensidig anerkjennelse og elevenes subjektive oppfattelse en viktig side ved inkludering. Der hvor Honneth (2008) beskriver tre ulike sider for anerkjennelse, viser Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) til tre ulike nivåer for inkludering. For det første må elevene ha et fellesskap de tilhører. For det andre må elevene være aktive i dette fellesskapet. Og for det tredje må elevene oppfatte seg som en deltaker i de fellesskapene de deltar i. Informantene mener at anerkjennelse for dem handler om å forstå elevenes behov og legge til rette for deres forutsetninger. Dette kan ses i sammenheng med det Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) beskriver som det fysiske og sosiale nivået ved inkludering. For at elevene skal kunne være i fellesskapet og aktivt delta, må de møtes på de behovene de har for å mestre dette. Informantene er opptatt av at anerkjennelse handler om at elevene subjektivt skal oppfatte seg sett, forstått og verdifulle. Dette samsvarer med det psykiske nivået ved inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Anerkjennelse og inkludering kan dermed ses som to aspekter som avløser hverandre. For å kunne anerkjenne elevene fullverdig må de bli inkludert i de fellesskapene de er en del av. På samme måte er inkludering av elevene en del av utøvende anerkjennelse.

### 6.2.5 Tid til den viktige elevsamtalen

Informantene trekker frem elevsamtalene som en eksplisitt tilgang til å kunne *utøve* anerkjennelse overfor elevene på den måten de ønsker. De beskriver samtalene som muligheter for å få tilgang til både elevenes subjektive behov og for å kunne forstå bakenforliggende årsaker til atferden elevene viser.

Det vil alltid forekomme en form for kommunikasjon der hvor det foregår sosiale praksiser. Gjennom interaksjonene vil det tilsynelatende forekomme en form for anerkjennelse eller en tilbakeholdelse av denne. Ogden (2015, s. 134) tematiserer dette når han viser til at elevsamtalene kan få en positiv eller en negativ betydning. Kommunikasjon kan med andre ord gi en bekreftelse eller en avkreftelse av *den andres* subjektivitet. Når informantene opplever å få tilgang til elevenes behov og subjektive forståelser gjennom elevsamtalene, kan det vitne om at samtalene deres er preget av anerkjennelse av elevenes virkelighetsoppfattelse: «(...) elevene skal føle at jeg tror på deres følelser, at jeg stoler på at det de forteller meg er sånn de har det» (Hanne). Å anerkjenne elevenes subjektive forståelser setter Drugli (2012, s. 49) i sammenheng med en viktig forutsetning for utøvelse av anerkjennelse. Informantene opplever denne muligheten når de bruker tid til å snakke med elevene. På den måten kan elevsamtalene ses som både en mulighet for elevene som får uttrykket sine behov, så vel som for informantene som opplever at de kan møte elevene på det de trenger når de får tilgang til elevenes indre. Kari opplever at når hun investerer tid til å snakke med elevene skaper hun samtidig en sterkere relasjon til dem. Dette er i tråd med det Ogden (2015, s. 134) beskriver som kommunikasjons muligheter i lærer-elev relasjonene. Siden Kari opplever at hun får bedre relasjoner til elevene med problematferd når hun bruker tid til å samtale med dem foruten om undervisningen, viser dette hvor betydningsfull tiden er. For det er når Kari *tar* seg tid at hun opplever flere muligheter til å utøve anerkjennelse. Hun kan vise elevene at de er viktige for henne. Hun kan vise at hun ønsker å snakke med dem. Hun kan lytte. Når hun anerkjenner elevene på denne måten vil det skape en tillit hos elevene fordi de opplever at de er betydningsfulle for henne. Dette kan ses i sammenheng med at de har en unik verdi for Kari, noe som er i tråd med Honneth (2008, s. 113) sine beskrivelser av de primære relasjonene.

### 6.2.6 Fra samtaler til utøvende praksis

På bakgrunn av elevsamtalene opplever informantene at de får muligheter til å tilrettelegge for individuelle behov. Dette gjør de ved å lage egne avtaler med elevene, så vel som å tilpasse undervisningen.

Rune bruker en form for belønningssystem som en avtale for noen av sine elever. Dette ser han som en mulighet for å redusere problematferd. Avtalen beskriver han som et sjansesystem hvor han gir elevene tre sjanser. Samtidig opplever han at det kan oppfattes demotiverende for elevene å miste sjanser og reflekterer dermed over om det kan fungere bedre hvis elevene hans har noe å jobbe mot. Runes refleksjoner over elevavtalene kan ha betydning for mulighetene han får til å anerkjenne elevene på. Når han veier elevenes oppfattelse av å *miste* sjanser opp mot betydningen av å *få* kan dette vitne om at han er opptatt av opplevelsen dette har for elevenes subjektive følelser. Betydningen av å miste sjanser kan ses i lys av at skolens forventninger kan være vanskelig å innfri for mange elever (Faldet & Nordahl, 2017, s. 50). Når elevene opplever å ikke nå opp til skolens forventninger kan dette gi en vanskelig manøvrering mellom anerkjennelse og krenkelse, inkludering og ekskludering. Siden Rune er opptatt av at elevene skal *få* sjanser kan han få mulighet til å anerkjenne elevenes individuelle forutsetninger som han ønsker. Han kan legge til rette for avtaler basert på elevenes primære forutsetninger. Dette vil være i tråd med det Ogden (2015, s. 94) beskriver som avgjørende for å dekke individuelle behov.

Hanne er opptatt av å inkludere elevene eksplisitt i de avtalene de lager. Avtalene skal utformes på bakgrunn av det elevene selv oppfatter som hensiktsmessig når de opplever situasjoner som er vanskelige. På den måten mener hun at hun får anerkjent elevenes behov og tilrettelagt etter disse. Måten Hanne utfører anerkjennelse på kan ses i sammenheng med det Haug (2012, s. 86) beskriver som medbestemmelse. Hun inkluderer elevene til å være delaktige i hvordan de kan få de beste forutsetningene for å mestre utfordringene sine. Medbestemmelse er ifølge Haug (2012, s. 86) en viktig forutsetning for å kunne inkludere elevene både faglig og sosialt. Hanne uttrykker at hun opplever at avtalene med elevene bidrar til at de kommer tilbake til klasserommet med en ny start. Dette kan vitne om at hun ser elevavtalene som en forutsetning for inkludering av elevene med problematferd. Siden elevene vender tilbake til klasserommet får de forutsetninger for tilhørighet i et fellesskap med andre.

Når Hanne utøver anerkjennelse på denne måten opplever hun at det samtidig er proaktivt for eskalering av problematferd. Hun mener at hun begynner å kjenne igjen mønstrene til elevene

og hva som kan trigge atferd. Hun er opptatt av å være tidlig på i situasjonene før elevenes frustrasjoner går over i sinne. Harju og Niemi (2016, s. 94) poengterer at enhver konfliktsituasjon er unik og dermed sjeldent noe lærere kan forberede seg på. Samtidig vitner Hanne sine opplevelser om at hun gjennom sin måte å utøve anerkjennelse på har skapt en relasjon som har gitt henne et bilde av de ulike atferdsmønstrene til elevene. På den måten kan hun legge til rette for å hjelpe elevene når de står i utfordrende situasjoner. Dette kan ses i sammenheng med et av funnene i studien til Kostøl og Mausethagen (2011). De beskriver lærer-elev relasjonen som avgjørende for å redusere problematferd (Kostøl & Mausethagen, 2011, s. 44).

### 6.2.7 Refleksiv praksis skaper rom for anerkjennelse

To av informantene, Kari og Ola, ser reflektering av egen undervisning som en mulighet for å inkludere elevene med problematferd. De viser til betydningen av elevsamtalene og relasjonene de har til elevene for å gjøre dette på en god måte. Kari forsøker stadig å endre hvordan hun kan forklare fagstoff bedre og hvordan hun kan tilpasse undervisningen. Ola reflekterer over hvordan og hvorfor elevene responderer som de gjør på undervisningen hans, og med det hva han kan endre i sin egen praksis. Dette mener de bidrar til at de kan inkludere elevene med problematferd etter deres forutsetninger.

Gode relasjoner beskriver Florian et al. (2017, s. 35) som et avgjørende spekter ved inkludering. Det er gjennom relasjonene mulighetene for innblikk i elevenes behov kommer til syne. Denne tilgangen er avgjørende for å kunne anerkjenne de behovene elevene har. Når Kari og Ola bruker elevsamtalene for å styrke lærer-elev relasjonene legger de også grunnleggende forutsetninger for et inkluderende læringsmiljø. Samtidig ser de på sin egen praksis for å kunne imøtekomme de individuelle behovene elevene har. Ola sier at han «(...) begynner å se hva jeg kan gjøre annerledes (...)». Ifølge Ogden (2015, s. 94) er en viktig forutsetning for inkludering å oppdage og møte de ulike forutsetningene til elevene.

Når Kari reflekterer over hvordan hun formidler fagstoffet overfor elevene opplever hun at hun kan anerkjenne det de trenger og dermed styrke mulighetene for å inkludere dem. Dette kan ses i sammenheng med de fire faktorene Haug (2012, s. 86) beskriver som viktige for å inkludere elevene i et helhetlig perspektiv. For det første bruker Kari sin refleksive praksis til å endre sin formidling for elevene. Dette er viktig for at elevene skal kunne tilegne seg et faglig utbytte. Samtidig vil hennes endringer kunne føre til at elevene blir værende i klasserommet, noe som

er avgjørende hvis de skal kunne være inkludert i et fellesskap med andre. For det andre må elevene være aktive i det fellesskapet de er en del av (Haug, 2012, s. 86). Kari legger forutsetninger for dette når hun forsøker å endre sin egen praksis med et formål om å møte elevenes forutsetninger. Når Kari benytter samtaler med elevene som grunnlag for sin refleksive praksis, kan det knyttes til betydningen elevenes medbestemmelse har for inkludering (Haug, 2012, s. 86).

Samtidig må elevene *klare* å være i det fysiske fellesskapet. De må *klare* å gjøre det de skal. Dette er noe av det Kari samtidig sier er utfordrende ved inkludering. Hun opplever at noen løper ut av timene eller ikke gjør det de skal på tross av at hun tilrettelegger for dem. Dette kan få betydning for Kari sine forventninger om mestring. På en side har hun i lys av sin refleksive praksis tilegnet seg positive erfaringer i henhold til hvordan hun kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for elevene med problematferd. På en annen side opplever hun på tross av sin tilrettelegging at det ikke alltid er nok. Disse erfaringene kan undergrave hennes forventninger om mestring i kommende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

## 6.3 Hindringer for anerkjennelse

I dette underkapittelet vil jeg drøfte mulige hindringer, henholdsvis tid og utdanning, som kan påvirke informantenes opplevelser av sin utøvelse av anerkjennelse overfor elevene med problematferd.

### 6.3.1 Mangel på tid

Mangel på tid er en faktor informantene peker på som utfordrende for at de kan utøve den anerkjennelsen de ønsker overfor elevene med problematferd. Hanne opplever at mangelen på tid er utfordrende, men knytter dette mer eksplisitt opp mot voksentetthet. Hun sier at hun står i spenning mellom å håndtere utagerende atferd på en side og ivareta de resterende elevene på den andre siden. Hun opplever dette som en vanskelig side ved anerkjennelse fordi hun ofte føler at hun ikke strekker til.

At lærere i skolen står overfor mange arbeidsoppgaver er et kjent fenomen. De skal i tillegg til å planlegge og gjennomføre undervisning, tilrettelegge for at alle elevene skal ha likeverdige muligheter. Hensyn skal veies opp mot både individuelle og fellesskapelige behov, samtidig



som de ulike forutsetningene skal møtes for en faglig og sosial utvikling i et fellesskap med andre. Betydningen av anerkjennelse belyser Tveitnes (2022, s. 33) som en forutsetning for å oppnå et inkluderende fellesskap. Når mangelen på tid truer mulighetene for anerkjennelse kan det gå på bekostning av det inkluderende formålet. Hanne påpeker at mangelen på tid bidrar til at hun ikke alltid rekker å anerkjenne elevene med problematferd direkte i situasjonene på den måten hun *vet* at de trenger. Dette kan være urovekkende tatt i betraktning av at elevenes atferd ofte handler om deres subjektive behov (NOU 2016: 14, s. 51).

Sett i et annet lys kan også mangelen på tid ha betydning for at lærere kan føle på maktesløshet og tilkortkommenhet. Tatt i betraktning av at læreren er avgjørende for å kunne hjelpe de elevene som strever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) kan følelsen av å ikke ha nok tid til å hjelpe dem på den måten de ønsker være vond å bære. På en side kan dette få betydning for hvordan læreren oppfatter seg selv og sin forventning om mestring. Selv om det er *tiden* til å utøve anerkjennelse som er problematisk, kan samtidig følelsen av å ikke kunne ta seg tid få konsekvenser for hvordan de oppfatter seg selv. Denne forståelsen kan ses i lys av at mestringsforventninger også handler om hvordan man utnytter disse i praksis (Magner & Wormnes, 2018, s. 114). Ønsket om utøvelse av anerkjennelse er til stede, men tiden til å omsette det i praksis er mangelfull.

På en annen side kan mangelen på tid til anerkjennelse gå utover relasjonene lærerne har til elevene. Anerkjennelse er en forutsetning for å skape gode relasjoner. Det er i disse mellommenneskelige møtene mulighetene til å få utløp for iboende behov finnes. Ogden (2015, s. 134) argumenterer med at det er viktig å bruke tid på å bygge relasjoner. Det er nærliggende å undre seg over hvilken tid? Informantene i denne studien utnytter den tiden de har til rådighet for å utøve anerkjennelse og bygge relasjoner til elevene med problematferd. Samtidig opplever de at de behøver *mer* tid. Tid til å anerkjenne elevenes behov hver dag. Tid til å ta seg av den resterende klassen. Tid til å samtale med elevene foruten om undervisningen. Tid til å forebygge problematferd. Konsekvensene av manglende tid kan virke urovekkende tatt i betraktning av at problematferd ses som en av hovedutfordringene i den norske skolen (Ogden, 2022, s. 11).

NOU 2016: 14 (s. 51) hentyder at skolen trenger lærere som vil anerkjenne og forstå elevenes subjektive oppfattelser. Hva når lærerne oppriktig har dette ønsket, men mangler tiden til å kunne realisere det i praksis? Hvem har ansvaret for å gi lærerne *mulighetene* for å kunne utøve anerkjennelse på den måten de ønsker og på den måten de *vet* elevene trenger? Skolen skal

være døråpneren for fremtiden for alle elevene (Lovdata, 1998, §1.1). Bør det ikke da frigjøres tid til å kunne gi elevene den anerkjennelsen de trenger?

### 6.3.2 Manglende profesjonsrelevans i lærerutdanningen

Samtlige av informantene i denne studien påpeker at de opplever lærerutdanningen som for lite forberedende for den reelle skolehverdagen de har møtt som nyutdannede. Kari er den eneste som har spesialpedagogikk gjennom sin utdanning. Allikevel uttrykker også hun at hun opplever for liten innsikt i de spesialpedagogiske områdene. Med dette er det viktig å presisere at disse opplevelsene er spesifikt knyttet opp mot denne masteroppgavens tematikk, problematferd i skolen. Tatt i betraktning Ogdens (2022, s. 11) beskrivelser om at problematferd er en av de største utfordringene i skolen, er det bekymringsverdig at samtlige av informantene opplever utdanningen på denne måten. Funnet i denne studien samsvarer med studien til Antonsen et al. (2020). Deres funn viser at de nyutdannede lærerne opplever egen kompetanse i møtet med problematferd som mangelfull (Antonsen et al., 2020, s. 9). Oppfattelse av en manglende kompetanse kan bidra til at man tviler på seg selv i utfordrende situasjoner. Som i møtet med problematferd. Ifølge Bandura (1997, s. 3) er menneskets forventninger om mestring nøkkelen for å kunne realisere sin iboende handlekraft. I lys av dette utsagnet kan Banduras poeng ses fra to sider. På den ene siden kan lærere som føler at de har for liten kompetanse i møtet med problematferd la være å reagere nettopp fordi de er bundet av sin egen *opplevelse* av manglende muligheter til handling. Altså greier de ikke å utøve den iboende handlekraften i seg selv fordi de antar at de mangler den kunnskapen som trengs. På den andre siden kan man på *tross av* manglende kunnskap klare å realisere den innvendige kraften fordi antagelsen om å lykkes med den kunnskapen man har er til stede. Som Bandura (1997, s. 37) hevder “(...) what you believe you can do whit what you have (...)” er et godt poeng når det kommer til å styrke den subjektive mestringsforventningen, selv der kompetansen oppleves som vaklende.

Informantene i denne studien kommer fra ulike steder i landet, noe som innebærer at de ikke har gjennomført sin lærerutdanning ved samme fakultet. Det betyr at den utdanningen mine informanter har tatt kan ha ulike fremgangsmåter i henhold til ulike rammebetingelser og kontekstuelle forhold. Selv om de grunnleggende læringsutbyttene i lærerutdanningen er like, er veien mot yrkestittelen preget av de valgene og de menneskene man møter. Man kan tillegge det verdien av handlingsfrihet innenfor gitte rammer. På tross av dette er alle de fire informantene i denne studien klare på hva de savnet gjennom sin lærerutdanning:

Virkelighetsnære og reelle kontekster med muligheter for innsyn i *mulige* tilnærmelser i møtet med problematferd i skolen. Informantenes utsagn kan ses i lys av betydningen av vikarierende erfaringer som Bandura (1997, s. 86) hevder er betydningsfullt for å øke sine mestringsforventninger. Siden informantene savnet *mulige* strategier å møte problematferd på gjennom utdanningen kunne kanskje lærerutdannelsen bydd på flere vikarierende erfaringer?

Rune i denne studien savnet eksplisitte strategier gjennom utdanningen sin i henhold til hvordan han kunne møte problematferd. Han etterlyser eksempler på mulige løsninger både direkte i situasjoner så vel som indirekte i etterkant. Han uttrykker en form for savnet erfaringskompetanse ved å etterspørre følgende: “Hvordan skal du håndtere det? Hvem skal du ta kontakt med”? Hanne hadde også spørsmål hun ønsket at lærerutdanningen kunne gitt henne svar på: “Hva må du følge med på? Hvilke elever er det som (...) trenger deg mest da”? Mine funn samsvarer med funnene i studien til Høgheim og Jenssen (2022). De nyutdannede lærerne i deres studie oppgir at de savnet både en mer praktiskrettet utdanning, så vel som et bredere søkelys på ulike caser (Høgheim & Jenssen, 2022, s. 10). Slik sett kan man undre om casebasert undervisning i lærerutdanningen, hvor ulike typer for problematferd skjer og løses i et fiktivt klasserom, kunne gitt de nyutdannede lærerne tro på at den kompetansen de har er god nok?

Informantene i denne studien ønsket som sakt en bredere tilnærming til problematferd gjennom lærerutdanningen. Dette ønsket kunne blitt møtt ved å benytte mer modellerende undervisning med et skarpere blikk på problematferd i skolen. Selv om problematferd vanskelig kan undervises i kan erfaringsdeling og modellering av *mulige* fremgangsmåter bidra til å tette det savnet mine informanter uttrykker. Gjennom å oppleve *hvordan* andre løser utfordringer man selv er usikker på kan usikkerhet snus til forventninger om mestring. Dette kan ses i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 125) som trekker frem betydningen av å ta del i andres eksempler som ekstra berikende når man ikke selv innehar særlig erfaring på området.

De to informantene Ola og Hanne i denne studien trekker frem at de opplever praksisperiodene i lærerutdanningen som kunstige situasjoner. De hevder at praksisperiodene ikke speiler den reelle skolehverdagen de opplever som nyutdannede lærere. Informantene til Høgheim og Jenssen (2022, s. 10) beskriver også sin opplevelse av praksisen i lærerutdanningen som kunstig og preget av unaturlig mange voksne. Hvordan kan lærerutdanningen møte lærerstudenters opplevelser av en kunstig praksis uten at det går på bekostning av den viktige veiledningen? For å kunne veilede må praksislærere naturlige nok være til stede, nettopp et av argumentene

for at praksisen oppleves kunstig både ifølge min studie så vel som gjennom empirien til Høgheim og Jenssen (2022). Denne tosidigheten underbygges av min informant Hanne når hun uttrykker hvorfor praksisen oppleves kunstig med lite reelle møter med problematferd: “(...) så vet også klassen at her.. nå sitter jo vår kontaktlærer eller vår faglærer og ser på. Så det er ikke noe vits i å prøve seg”. Det hun beskriver er at de eventuelle utfordringene som ville vært naturlige i en reell skolehverdag blir færre fordi det er flere voksne til stede, spesielt voksne med relasjoner til klassen fra før. Mangel på en reell praksiserfaring kan frarøve lærerstudentene viktig erfaring med en av de største utfordringene i skolene, problematferd. Det kan se ut som at lærerstudenter opplever manglende erfaring med både problematferd så vel som med *mulige* løsninger på dette i sine praksisperioder. Dette vil ha betydning for den kompetansen de nyutdannede lærerne opplever at de innehar, eller mangler. Mestringserfaringer er en av de største kildene for å oppnå forventninger om egen mestring (Bandura, 1997, s. 80). For å kunne føle seg trygg i møtet med utfordringer spiller tidligere erfaringer en helt sentral rolle. Det er disse erfaringene man tar med seg i møtet nye utfordringer. For å oppnå mestringserfaringer er det avgjørende at man blir eksponert for de utfordringene man trenger mestringserfaring i. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 121) underbygger betydningen av disse erfaringene når de hevder at det har betydning for hvordan mennesket kan opprettholde tro på egen kompetanse selv når ting ikke går som forventet. I møtet med problematferd vil det ikke være en fasit. Man vil måtte stole på seg selv til tider og sin egen handlekraft. Man vil møte “nederlag” og trå feil. Jeg vil tørre å påstå at evnen til å beholde troen på seg selv er avgjørende for å kunne stille med blanke ark dag etter dag. Samtidig kan problematferd ses som et heterogent fenomen. Det opptrer i ulike kontekster med ulike bakenforliggende årsaker. Det som fungerer som mulige løsninger i noen tilfeller, kan vise seg å ikke fungere i andre situasjoner. Dette støttes gjennom Harju og Niemi (2016, s. 94) sine betraktninger om at enhver konfliktsituasjon er så unik at det ville være umulig å forberede kommende lærere helt på den hverdagen de møter gjennom utdanningen.

## 7. Avslutning

Avslutningsvis vil problemstillingen løftes frem og besvares på bakgrunn av denne oppgaven i sin helhet. Deretter belyses ulike implikasjoner dette masterprosjektet kan ha for praksisfeltet. Det vil også fremstilles mulige retninger for videre forskning, samt noen avsluttende refleksjoner.

### 7.1 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å besvare problemstilling “Hvordan opplever nyutdannede lærere å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen”?

På veien frem mot en konklusjon av problemstillingen har jeg belyst informantenes opplevelser gjennom muligheter og hindringer. Jeg har også sett på hvilken betydning mestringsforventninger kan ha for informantenes opplevelser. Selv om samtlige av informantene så på utdanningen sin som lite forberedende i møtet med elevene med problematferd, ser det tilsynelatende ut som at mulighetene de opplever i utøvelsen av yrket veier opp for denne hindringen. Kanskje det kan tillegges verdien av gode mestringsforventninger?

Denne studiens empiri indikerer at *kommunikasjon* er nøkkelfaktoren til informantenes opplevelser og har styrket mulighetene til å utøve anerkjennelse gjennom internt og eksternt samarbeid. På samme måte er det kommunikasjon med elevene som har bidratt til at de opplever at de kan utøve anerkjennelse på den måten de ønsker. Kommunikasjonen har gitt dem muligheter til å styrke relasjonene og gitt viktig innsikt i elevenes behov og forutsetninger. Som følge av dette har de fått muligheter til å møte elevenes individuelle behov ved å lage egne avtaler med dem. Det er også kommunikasjonen med elevene som er utslagsgivende for den refleksive og tilrettelagte praksisen til informantene. Slik sett kan kanskje kommunikasjon ses som en grunnpilar for en anerkjennende praksis?

Samtidig må det rettes et kritisk blikk på tiden de nyutdannede lærerne har til rådighet. Når kommunikasjon tilsynelatende ses som en avgjørende faktor for utøvelse av anerkjennelse, kan mangelen på tid skape hindringer for dette. Det er avgjørende at det er tid til å dele erfaringer. Tid til å ta en telefon til hjemmet. Tid til å snakke med elevene foruten om undervisningen. Tid til å lage avtaler. Tid til å reflektere. Og ikke minst, tid til å omsette til en anerkjennende praksis.

Hvordan kan behovet for tid imøtekommes for å legge til rette for gode forutsetninger til å utøve anerkjennelse?

## 7.2 Implikasjoner for praksisfeltet

Denne masteroppgaven er en liten studie med kun fire informanter. Dette bidrar til at studien vil kunne ha en begrenset overføringsverdi. Allikevel kan funnene i denne masteroppgaven ha flere implikasjoner for praksisfeltet. For det første kan den ses som et viktig bidrag for å belyse hvilken forskjell et godt samarbeid kan utgjøre. Med dette håper jeg studien skaper en personlig refleksjon hos lærere over hvilken samarbeidskultur de nyutdannede lærerne møtes med. Samtidig håper jeg studien bidrar til at nyutdannede lærere ser verdien i å benytte seg av mer erfarne læreres erfaring og veiledning.

For det andre kan studien oppleves nyttig for lærerne som oppfatter problematferd som en vanskelig side ved yrket. Denne studien løfter blant annet frem hvor avgjørende kommunikasjonen med elevene er for å kunne legge til rette for gode relasjoner, innsikt i elevenes virkelighetsoppfattelser og dermed muligheter for å utøve anerkjennelse. Dette håper jeg bidrar til refleksjoner over hvordan kommunikasjonspraksisen er overfor elevene med problematferd, og om det blir investert tid til de viktige elevsamtalene.

For det tredje kan denne studiens bidrag skape refleksjoner rundt læreres syn på elevene med problematferd. De holdningene som utøves i møtet med problematferd kan være utslagsgivende for om problematferd ses som et problem eller som et uttrykk for bakenforliggende årsaker. Kanskje kan denne studien bidra til å gi andre lærere en aha-opplevelse over egne holdninger og verdier.

## 7.3 Veien videre

Denne studien har hatt som formål å undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd i skolen. På bakgrunn av dette er det flere perspektiver det kunne vært spennende å belyse med videre forskning. For det første kunne det vært interessant å sett den samme problemstillingen fra et elevperspektiv. Gjennom å løfte frem elevene sine stemmer kunne det skapt et innblikk i hvordan de opplever læreres utøvelse av anerkjennelse.

En annen spennende retning kan være å ta tak i mestringsforventninger eksplisitt og undersøke hvilken betydning dette kan ha for lærere, eller nyutdannede lærere spesielt. Det kunne gitt innsikt i hvorvidt de er bevisste over at deres forventninger om mestring *kan* påvirke både selvpoppfattelsen, så vel som de handlingene de gjør. Samtidig kunne en slik innfallsvinkel belyst hvordan lærere opplever seg selv i krevende situasjoner.

En undersøkelse av hvordan veiledningsordningen oppleves for nyutdannede lærere knyttet opp til problematferd kunne også vært interessant. Da kunne det samtidig ha blitt rettet et blikk mot lærerutdanningen og undersøkt om veiledningsordningen for nyutdannede lærere har betydning for hvordan de opplever sammenhengen mellom utdanning og profesjonsutførelse.

## 7.4 Avsluttende refleksjoner

Denne masteroppgaven har undersøkt hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elevene med problematferd. Etter å ha arbeidet med denne studien har jeg fått innblikk i hvor store ringvirkninger kommunikasjon kan ha, både i utøvelse av lærerprofesjonen så vel som for personlig vekst og utvikling. Selv om jeg alltid har vært opptatt av hva som kan være bakenforliggende årsaker til den atferden elevene utøver, har dette prosjektet gitt meg refleksjoner over hvordan jeg som nyutdannet lærer må *gripe* de mulighetene som oppstår til å anerkjenne elevene. Siden en mulig hindring jeg kan møte i profesjonen er mangel på nok tid, vil jeg på bakgrunn av dette prosjektet være mer bevisst over å lete etter *mulighetene* til å investere tid til anerkjennelse. Kanskje kan mine avsluttende refleksjoner skape en lignende prosess hos andre over hvordan tiden benyttes og om det er rom for å utvide tid til kommunikasjon og anerkjennelse.

## Litteraturliste

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K.E.W. & Jakhelln, R. (2020). Det er et kjemperart system – Spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17-45). Gyldendal Akademisk.
- Dagne, S. N. (2023). Veiledning – hva har du krav på? *Norsk lektorlag*. <https://www.norsklektorlag.no/info/veiledning-hva-har-du-krav-pa/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Faldet, A. C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, 13(1), 40-54. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127909>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in Schools*. (2. utg.). Routledge.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. (Lov-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal and Belgium. *CEPS journal*, 6(3), 77-100. <https://doi.org/10.26529/cepsj.66>



- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Haug, P. (2012). Har vi ein skule for alle? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 85-94). Högskolen Kristianstad.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41–62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konflikters moralske grammatikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Høgheim, S. & Jenssen, E. S. (2022). Femårig grunnskoleutdanning: Slik studentene beskriver den. *Uniped: Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*, 45(1), 5-15. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.2>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kostøl, A. K. & Mausestaden, S. (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap: Kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia*, 1(2), 38-48. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129406>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd4bb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdaterert-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd4bb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdaterert-2021_10.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (3.utg.). Novus.

- Manger, T. & Wormnes, B. (2018). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Mork, M., Sandsmark, J., Kristiansen, M., Gallavara, G. & Havre, S. (2024). *Hva er det med læreryrket som gjør at nyutdannede lærere trenger veiledning?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-laererstudiet-laereryrket/hva-er-det-med-laereryrket-som-gjor-at-nyutdannede-laerere-trenger-veiledning/391106>
- Kengatharan, N. & Gnanarajan, A. H. (2023). Teacher self-efficacy and student misbehaviour: The moderating role of gender-classroom management. *International Journal of Educational Management*, 37(2), 507-525. <https://www-emerald-com.ezproxy.inn.no/insight/content/doi/10.1108/IJEM-04-2022-0141/full/html>
- NOU 2022:13 (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente - Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/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. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole – Fra teori til praksis. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24-49). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100302>
- Wal, S. (2021). “A little whisper in the ear”: How developing relationships between pupils with attachment difficulties and key adults can improve the former’s social, emotional and behavioural skills and support inclusion. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(4), 394-411. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1979322>
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2022). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (2. utg., s. 18-40). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Introduksjon

- Formålet med intervjuet: Undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse i møtet med problematferd i skolen.
- Presentasjon av problemstilling:

*“Hvordan opplever nyutdannede lærere å utøve anerkjennelse overfor elever med problematferd i skolen?”*

- Påminnelse om taushetsplikt og lydopptaker
- Er det noen uklarheter eller spørsmål før intervjuet begynner?

## Innledende spørsmål

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
3. Hvilke trinn har du erfaring fra?
4. Hva er din arbeidssituasjon på nåværende tidspunkt?

## Anerkjennelse

5. Kan du beskrive hvordan du som lærer legger til rette for et inkluderende fellesskap?
6. Hvordan forstår du anerkjennelsesbegrepet?
7. Hva gjør du for å anerkjenne dine elever?

## Problematferd

8. Hva legger du i begrepet problematferd?
9. Hva gjør du for å redusere problematferd?
10. Hva opplever du er utfordrende når det gjelder å være anerkjennende for elever med problematferd?
11. Hvordan opplever du som nyutdannet lærer deg rustet til å møte problematferd i yrkesutførelsen?

### **Inkludering**

12. Kan du beskrive hvordan du opplever at problematferd påvirker fellesskapet?
13. Hvordan opplever du at problematferd kan påvirke inkluderingen i elevfellesskapet?
14. Hvilke utfordringer opplever du i henhold til inkludering?
15. Hvordan vil du beskrive prosedyrene ved din arbeidsplass for å sikre inkludering av alle elever?

### **Avsluttende spørsmål**

16. Er det noe annet du ønsker å tilføye når det gjelder anerkjennelse og problematferd i skolen?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «problematferd i skolen?»**

Som student ved lærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen i Innlandet er jeg nå i ferd med å ferdigstille utdannelsen med en avsluttende masteroppgave. Formålet med studien er å få frem hvordan nyutdannede lærere opplever å utøve anerkjennelse overfor elever med problematferd. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere som har arbeidet maks tre år i læreryrket for å fremme deres stemme og syn på tematikken.

Intervjuet vil foregå innenfor en tidsramme på mellom 30-60 minutter og jeg er fleksibel når det kommer til tid og sted for gjennomføring. Selve intervjuet vil gjennomføres med en lydopptaker. På den måten får jeg som forsker mulighet til å vie all min oppmerksomhet mot samtalen. Lydopptakene vil fortløpende bli transkribert i anonymisert form etter endt intervju. Ved å transkribere intervjuene vil jeg omgjøre intervjuet i sin helhet til skriftlig tekst. Lydopptakene vil deretter slettes. Transkripsjonene vil slettes etter innlevert masteroppgave i mai 2024.

Jeg vil ivareta konfidensialiteten gjennom behandling av data og i selve masteroppgaven ved å anonymisere både informantene og skolene ved fiktive navn. På den måten vil det ikke være mulig å gjenkjenne verken deltakere eller skoler i masteroppgaven. Jeg vil understreke at jeg bare vil benytte informasjonen som kommer frem til å belyse masteroppgavens tematikk.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du når som helst kan velge å trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette vil ikke innebære noen konsekvenser for deg. Alle opplysninger som har kommet frem vil da umiddelbart bli slettet.

Som informant har du rett til innsyn i hvilke opplysninger som behandles om deg og få rettet feil eller misvisende opplysninger. Du har også rett til å få slettet personopplysninger om deg, samt sende klage til Datatilsynet om du opplever at behandlingen av dine personopplysninger er ukorrekte.

Spørsmål knyttet til forespørsel om deltakelse til denne studien kan rettes til meg på e-post: [linnerud\\_2@hotmail.com](mailto:linnerud_2@hotmail.com) Veileder for denne masteroppgaven er Sigrun Sønsthagen ved Høgskolen Innlandet. Hun kan nås på e-post: [sigrun.sonsthagen@inn.no](mailto:sigrun.sonsthagen@inn.no) Personvernombud ved HINN er Usman Asghar ([usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via mail: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen Veronica Linnerud

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

