



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Master i spesialpedagogikk  
(MUTMAS)

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Simen Roland

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Erling Roland

Tittel på masteroppgaven: Nyutdannede læreres opplevelse og håndtering av stress når det gjelder utfordrende atferd i klasseledelse.

Engelsk tittel: Newly graduated teachers' experience and management of stress when it comes to challenging behavior in classroom management.

Emneord: nyutdannede lærere, klasseledelse, utfordrende atferd, stressopplevelse, mestringsstro, autoritativ lærerrolle

Antall ord: 20908  
+ vedlegg/referanser: 2824

Stavanger, 9. juni 2021

<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>6</b>
<b>2.0 Tidligere forskning</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Nyutdannede lærere</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Stress</b>	<b>8</b>
2.2.1 Opplevd stress hos lærere	9
2.2.2 En modell for vurdering av stress i klasseledelse	11
2.2.3 Emosjons, relasjons og problembasert mestring	13
<b>2.3 Utfordrende atferd</b>	<b>14</b>
2.3.1 Aggresjon	16
<b>2.4 Klasseledelse med vekt på den autoritative rollen</b>	<b>18</b>
2.4.1 Teori om den autoritative læreren	21
<b>2.5 Mestringstro</b>	<b>24</b>
2.5.1 Kollektiv mestringstro	26
<b>3.0 Metode</b>	<b>27</b>
3.1 Kvalitativ metode	27
3.2 Intervju	28
3.3 Forskerens rolle	30
3.4 Utvalg	31
3.5 Transkribering	31
3.6 Analyse	32
3.7 Validitet	33
3.8 Reliabilitet	34
3.9 Feilkilder	34
3.10 Ethiske vurderinger	35
<b>4.0 Resultatdel</b>	<b>35</b>
4.1 Utdanningen og forberedelse til læreryrket	36
4.2 Utfordrende atferd og stress	39
4.3 Mestringstro og stress	46
4.4 Støtte på mange nivå: kollegaer, ledelse og veiledning	48
4.5 Autoritativ rolle og stresshåndtering	51
<b>5.0 Drøfting</b>	<b>56</b>
5.1 Erfaring, utdanning og overgangen fra utdanning til praksis	56
5.2 Forståelse og håndtering av utfordrende atferd	57
5.3 Opplevelse og forståelse av stress	58
5.4 Koblingen mellom utfordrende atferd i klasseledelse og stress	59
5.5 Betydningen av mestringstro og stress i møte med utfordrende atferd	61
5.6 Viktigheten av kollegalæring og støtte, veiledning og ledelse	62
5.7 Den autoritative voksenrollen relatert til utfordrende atferd som forebygging mot stress	62

<b>6.0 Konklusjon</b>	<b>64</b>
6.1 Videre forskning	67
<b>Referanser</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>74</b>

# Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært utrolig lærerikt. Underveis i studien opplever jeg å få en dypere forståelse i tematikker som vil prege min hverdag som lærer. Det har vært interessant å ta et dypdykk i hvordan andre lærere i sitt første arbeidsår har opplevd overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse.

Jeg vil takke informantene som har latt seg bli intervjuet. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Erling Roland. Den gode veiledningen jeg har mottatt underveis har vært til stor hjelp for å ferdigstille oppgaven.

# Sammendrag

Denne oppgaven setter lys på overgangen fra utdanning til det første året i læreryrket. Forskningen viser at denne overgangen kan oppleves som utfordrende for de nyutdannede lærerne og ofte er uttrykket “praksissjokket” brukt. En viktig grunn til hvorfor denne overgangen blir krevende er hvordan lærere håndterer klasseledelse. Et sentral tema i klasseledelse er utfordrende atferd, som igjen kan være en utløsende faktor for lærerens negative stress opplevelser. Med bakgrunn i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

## **“Hvordan opplever nyutdannede lærere stress i klasseledelse når det gjelder utfordrende atferd, og hvordan håndterer de dette?”**

Det finnes mange innfallsvinkler til disse temaene og i denne studien vil jeg fokusere på: nyutdannede læreres situasjon (utdanning og praksis), stressteori, utfordrende atferd, klasseledelse med vekt på det autoritative perspektivet, mestringstro og støttesystemet rundt læreren (ledelse, kollegaer og veileder).

I studien har jeg anvendt kvalitativ individuelle intervju. Gjennomføring av intervju er gjort med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Utvalget består av fem lærere fra ulike skoler i sitt første hele arbeidsår.

Det var variasjoner i hvordan informantene opplevde overgangen fra utdanning til yrket, men alle gir uttrykk for at utfordrende atferd i klasseledelse er et krevende tema som kan skape stress opplevelser. Informantene viser god kunnskap og forståelse når det gjelder utfordrende atferd og den autoritative lærerrollen. Det er videre stor enighet om at den autoritative lærerrollen er avgjørende når det gjelder å redusere og forebygge stress opplevelser gjennom å håndtere utfordrende atferd i klasseledelse. Beskrivelsene i intervjuene viser at kunnskap og forståelse om stress temaet er mangelfull hos informantene. De nyutdannede ønsker større vektlegging på spesialpedagogikk i grunntutdanningen. Videre foreslår noen informanter også å forlenge praksisperioden, slik at en i større grad kan arbeide realistisk med utfordrende atferd og relasjonsbygging. En sentral faktor som kommer frem er viktigheten av støttesystemet rundt den nyutdannede læreren, for eksempel fra kollegaer, ledelse og veiledere. Støtten beskrives som en trygghet, og kan virke forebyggende for stress når den er god. De påpeker også at de selv kan bygge en positiv mestringstro gjennom for eksempel modellering fra andre mer erfarne lærere. Konsekvensen av de viktigste funnene i studien er:

- Mange tiltak som må settes inn samtidig for å forbedre situasjonen til nyutdannede.
- Mer spesialpedagogikk og i større grad lengre og mer realistiske praksisperioder.
- Økt fokus på stressteori og stresshåndtering (f. eks. emosjons – problem og relasjonsfokusert mestring) i utdanningen.
- Videreutvikling av det autoritative perspektivet i klasseledelse.
- Kompetansebygging om å forstå og håndtere proaktiv aggresjonsproblematikk.
- Ha fokus på bygging av mestringstro hos nyutdannede.
- Støttesystemene må være på plass når yrkesutøvelsen begynner (kollegaer, ledelse og veiledere).

Videre forskning kan handle om hvordan en håndterer stress i utfordrende situasjoner, støtte systemets rolle når det gjelder stressreduksjon og studere endringer i utdanningen.

Stikkord: nyutdannede lærere, klasseledelse, utfordrende atferd, stress, mestringstro, autoritativ lærerrollen

# 1.0 Innledning

De første årene som nyutdannet lærer kan for mange oppleves som krevende og denne overgangen blir beskrevet blant annet som et praksissjokk (Postholm et al. 2018). Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at en av fem lærere vurderer å slutte i yrket og påpeker at dette ofte gjelder nyutdannede lærere. En av grunnene disse lærerne oppgir er utfordringer når det gjelder klasseledelse og utfordrende atferd (Ingersoll og Smith 2003). Ogden (2015) og Roland, E. (2018) sier at atferds og disiplin vansker i skolen utgjør et betydelig problem både for lærere og elevene, og at det er stor sannsynlighet for å møte disse vanskene i klasseledelse.

Utfordrende elever og vansker med å mestre klasseledelse har sammenheng med lærerens opplevelse av stress (McCarthy et al. 2015). Fink (2016) beskriver stress som den nye folkesykdommen og sier at det kan føre til alvorlige psykiske og fysiske helseplager. Stress handler om at kravene og forventningene, til læreren i dette tilfellet, overstiger de individuelle og sosiale ressursene som de kan mobilisere for å håndtere situasjonen (jf. Lazarus 2006). Klassen & Chiu (2011) sier at lærere som over tid opplever at krav overstiger egne ferdigheter er i faresonen for å mistroves i arbeidet, bli utmattet og i verste fall kan oppleve utbrenthet.

Læreres mestringstro (Bandura 1997) er en sentral faktor når det gjelder deres opplevelse av stress i klasseledelse og i møtet med utfordrende atferd. Høy grad av mestringstro virker som en buffer mot stress i krevende situasjoner, mens lav mestringstro henger sammen med stressfølelse og usikkerhet. Derfor vil dette temaet utgjøre en viktig innfallsvinkel i denne oppgaven.

Lewis et al. (2011) beskriver begrepet “cyclical feedback loop”, som dreier seg om hvordan lærer stress har en “negativ sirkel” utvikling på relasjonen mellom læreren og elevene. Kort fortalt kan negativt stress hos lærer føre til mer negativ atferd blant elevene fordi håndtering blir mangelfull på grunn av trøtthet og utmattelse. Dette vil bli grundigere forklart i kapittel om stress (side 9).

Et viktig tiltak når det gjelder å forebygge og håndtere utfordrende atferd er autoritativ lærerrolle (Bear 2015; Baumrind 1991; Ertesvåg & Roland 2013). Autoritativ lærerrolle kan forklare som en kombinasjon av varme relasjoner og krav og forventninger i klasseledelsen.

Det er en kombinasjonen av disse to som ser ut til å gi best effekt (Walker 2009; Baumrind 2013).

Når det gjelder tiltak på stress presenterer Stephenson et al. (2016) tre tilnærminger som kan hjelpe nyutdannede lærere i den krevende overgangen fra utdanning til praksis. Disse er emosjonsfokusert, problemfokusert og relasjonsfokusert mestring. I tillegg vil det være viktig for lærere å forstå sine egne stress vurderinger, primær og sekundær vurdering (Lazarus 2006) for å kunne analysere sin egen situasjon. Kort fortalt dreier en lærers primærvurdering om en situasjon er en stress belastning eller ei. I sekundær vurderingen vil læreren gjøre en vurdering om sine egne ressurser kan svare opp stress belastningene i en aktuell situasjon. Dette temaet blir grundigere beskrevet og forklart i teorikapittel (side 11). Selv om dette er viktige faktorer for å kunne håndtere stress i klasseledelse, har dette temaet vært lite framme i lærerutdanningen.

Med bakgrunn i dette har jeg følgende problemstilling:

Hvordan opplever nyutdannede lærere stress i klasseledelse når det gjelder utfordrende atferd, og hvordan håndterer de dette?

Studiens formål

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan nyutdannede lærere opplever stress i klasseledelse når det gjelder utfordrende atferd og hvordan de kan håndtere dette.

Overgangen fra lærerutdanning til praksis utgjør en kritisk fase for de nyutdannede lærerne (Amundsen 2009; Postholm et al. 2018; Skaalvik & Skaalvik 2013). Det vil derfor være til stor hjelp å forstå den krevende overgangen på best mulig måte som utgangspunkt for å finne tiltak som kan forebygge og redusere opplevelsen av stress. Det bør være fokus på å forebygge og håndtere utfordrende atferd for nyutdannede, ettersom utfordrende atferd blant elever rapporteres å være av stor betydning i frafallet i læreryrket (Ingersoll & Smith 2003) og som faktor for opplevelsen av stress (McCarthy et al. 2015). Svarene informantene gir kan gi økt forståelse gjennom å finne ut hva som fører til stress og hvordan de håndterer det.

Denne masteroppgaven baseres på kvalitative individuelle semistrukturerte intervju med fem nyutdannede lærere.

Det er valgt ut innfallsvinkler som ut fra egne opplevelser og teori kan belyse problemstillingen på en god måte: nyutdannede lærere, stressteori, utfordrende atferd, autoritativ klasseledelse, mestringstro og støttesystemet rundt læreren.

## 2.0 Tidligere forskning

### 2.1 Nyutdannede lærere

De første årene som nyutdannet lærer oppleves for flere som utfordrende og dette beskrives av Postholm et al. (2018) som “praksissjokket”. Denne lærergruppen opplever en ny hverdag i praksis hvor mye er annerledes enn det de så for seg i utdanningen, og hvor ansvaret ofte oppleves som krevende. I Stortingsmelding 11 (2008-2009) understrekes det hvor viktig den første tiden i yrket er, og denne fasen blir beskrevet som kritisk. En studie utført av Rambøll (2016) viser at 59 % av de nyutdannede lærerne opplever det tidligere nevnte praksissjokket.

Skaalvik & Skaalvik (2013) påpeker at tre av fire lærere i grunnskolen trives godt i yrket, selv om de også rapporterer om stress opplevelser. En av fem lærere har tanker om å forlate yrket og blant de som faktisk sluttet er det mange som er i startfasen av yrkeskarrieren. Årsaker til frafallet i disse gruppene er blant annet relatert til opplevelser som for eksempel mangel på tid, motivasjon problematikk og elever som er utfordrende.

Utfordringene er store når det gjelder klasseledelse og det å håndtere et mangfold av elever. Det er relativt vanlig at lærere vil oppleve vansker med utfordrende enkelt elever, elevgrupper og klassemiljø i sitt arbeid (Ogden 2015). Amundsen (2009) påpeker at disse utfordringene kan føre til at flere nyutdannede slutter i jobben allerede i løpet av første fem årene. Videre sier han at forklaringen før var at lærere sluttet ettersom de ønsket mer lønn, mens det nå i større grad dreier seg om arbeidspress. Intervjuer med nyutdannede lærere indikerer at de opplever at lærerutdanningen ikke i god nok grad har klargjort dem med nok kompetanse til å håndtere utfordrende klassemiljø (Amundsen 2009).

### 2.2 Stress

Stress blir omtalt som vårt århundres nye folkesykdom, og kan føre til alvorlige psykiske og



fysiske helse utfordringer (Fink 2016). Videre er stress definert på flere ulike måter av forskjellige forskere. En definisjon som er mye brukt er: *“stress kan defineres som en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen* (Lazarus 2006; Lazarus og Folkman, 1984).

Selye (1956) påpeker at stress kan forstås som både en positiv og negativ påvirkende faktor for et individ. Positivt stress forklares gjennom en opplevelse av at noe er utfordrende, samtidig som en har forventning om å være i stand til å mestre situasjonen. Bru (2019) påpeker at positivt stress i ulike situasjoner kan tilrettelegge for læring og skape positive følelser. Negativt stress vil ha motsatt effekt, nemlig at det virker reduserende for individets læring og utvikling. For lærere vil også negativt stress hos lærer over tid ha uheldig påvirkning både på elevene og læreren selv, dette vil bli utdypet i senere avsnitt (McCarthy et al. 2015).

### 2.2.1 Opplevd stress hos lærere

Læreryrket er et komplekst og omfattende arbeid. Jobben du gjør er givende, men også krevende. McCarthy et al. (2015,) sier at det å oppleve arbeidet som for krevende over tid kan føre til tretthet, utbrenthet og mistriivsel i yrket. Videre påpeker han at utbrenthet kan påvirkes av faktorer som for eksempel miljøet på skolen, tidspress og utfordrende atferd hos elever. Ifølge Ingersoll og Smith (2003) og McCarthy et al. (2015) er utfordrende atferd hos elever en av de sterkeste faktorene som fører til at nyutdannede lærere slutter i jobben. Jennings & Greenberg (2009) påpeker at de lærerne som over tid opplever omfattende negative stress situasjoner, men som likevel blir værende i yrket, i større grad kan forventes å bli utmattet og likegyldige i deres utøvelse av klasseledelse. Det er da en risiko for at de inngår i negative interaksjoner med elevene, Dette kan føre til at både lærere og elever yter lavere enn de burde og dermed ikke får ut sitt potensial.

Lewis et al. (2011) beskriver forholdet mellom elevers negative atferd og lærerens opplevelse av stress som en negativ sirkel. Den utfordrende atferden vil gradvis forverres samtidig som læreren også blir mer stresset. Dette begrepet kalles for “cyclical feedback loop” (Lewis et al. 2011) og kan utgjøre en vei til at læreren opplever seg utbrent (Jennings & Greenberg 2009). En lærer som befinner seg i en “cyclical feedback loop” vil i mindre grad

ha tålmodighet overfor elevene, og få problemer med å skape trygghet i klassen eller ha evnen til å sette seg inn i elevenes perspektiv. McCarthy et al. (2015) påpeker at lærere som føler frustrasjon når det gjelder utfordrende atferd ofte vil vise sinne og frustrasjoner overfor elevene. Denne frustrasjonen kan også føre til at læreren i mindre grad tror at det er noe som kan endres slik at relasjonen dem imellom kan bedres. For eksempel meningen om at det er noe galt med eleven som ikke kan hjelpes. En risiko her vil være at det dannes et negativt klima i klassen, noe som vil påføre både elevgruppen og læreren mange uheldige konsekvenser.

En viktig faktor i stressteori er mangel på kontroll (Steptoe og Poole 2016). Det å oppleve mangel på kontroll vil kunne gi en sterkere stress erfaring. Det skilles mellom atferdsmessig kontroll (gjennomføre tiltak for å få kontroll), opplevd kontroll (følelsen av kontroll i situasjonen), kognitiv kontroll (kontrollere reaksjoner i krevende situasjoner og selvkontroll). I klasseledelse vil utfordrende atferd kunne gi mangel på kontroll. Når arbeidsoppgavene blir for mange eller for vanskelige (McCarthy et al. 2015) i klasseledelse vil læreren ofte oppleve mangel på kontroll. Da blir det et spørsmål om hvilke ressurser læreren har for å kunne håndtere utfordringene i yrket (jf. Lazarus 2006). Det å kunne regulere egne følelser er viktig for en lærer i krevende situasjoner som oppstår i klasseledelse Sutton et al. (2009).

## 2.2.2 En modell for vurdering av stress i klasseledelse

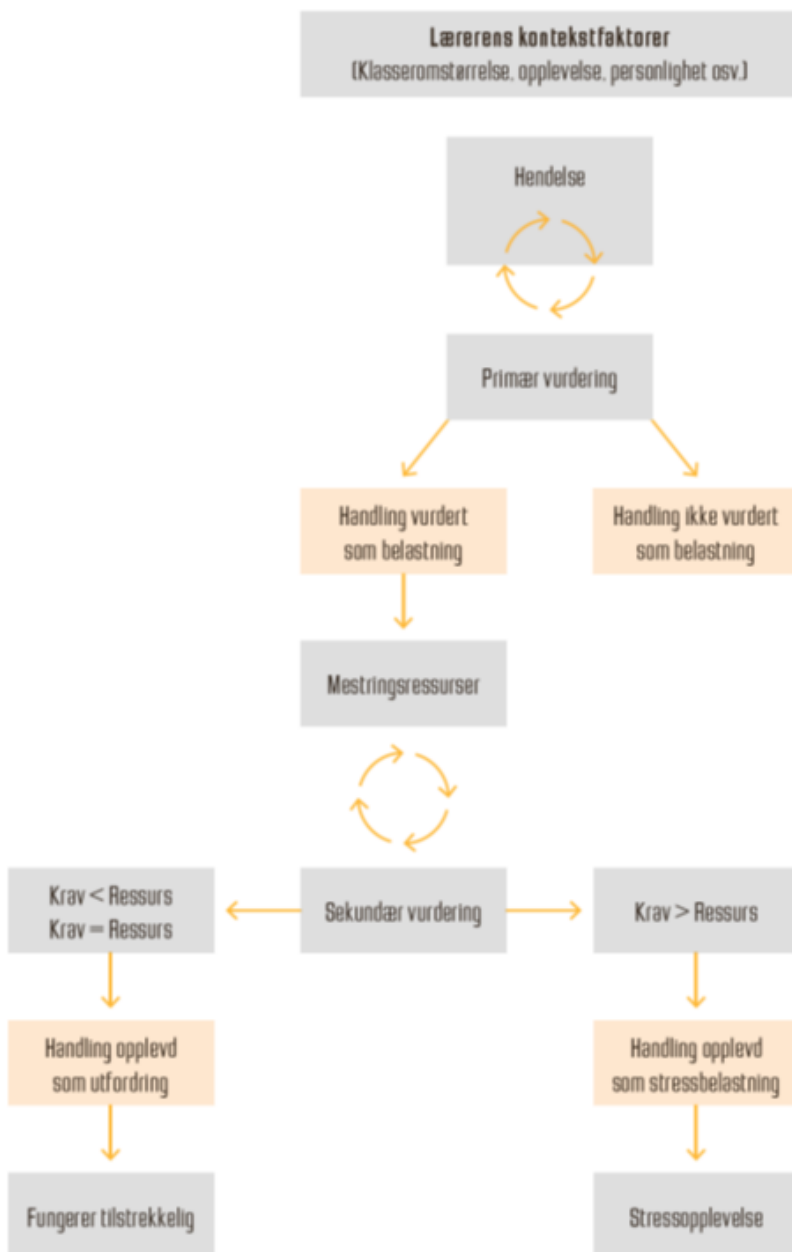


Fig 1.

Stressmodell (McCarthy et al. 2015. Inspirert av Lazarus & Folkman 1994).

Denne modellen som er utarbeidet av McCarthy et al. (2015) kan gi en oversikt over hvordan en stressopplevelse i klasseledelse kan se ut og hvordan lærerens vurderinger påvirker situasjonen på ulike måter.

Øverst i modellen blir kontekstfaktorene forklart, som for eksempel utfordringer i klassen, erfaringsbakgrunn til lærer, antall elever i klassen, kvalitet på skole og lignende. Ulike kontekstfaktorer gir et godt grunnlag for å forstå bakgrunnen og sammenhengen når det gjelder utvikling av stress.

#### Primærvurdering

Som et utgangspunkt kan vi tenke oss en klasse som er utfordrende atferdsmessig og hvor det oppstår vanskelige situasjoner som læreren må håndtere. Dersom du tenker at en elev lager støy i undervisningssituasjonen vil handlingen bli tolket og vurdert av den enkelte lærer. En viktig vurdering på dette tidspunktet er om situasjonen utgjør en belastning eller ei for læreren. Dersom læreren ikke vurderer dette som en belastning vil det heller ikke oppleves som en stresset situasjon. Om læreren derimot opplever at situasjonen er belastende vil han/hun gjøre vurderinger som handler om hvilke konsekvenser som kan oppstå som følge av situasjonen.

#### Sekundær vurdering

Når læreren gjør sekundær vurdering handler det om å finne ut i hvilken grad egne ressurser kan svare opp belastningene i situasjonen, som i dette tilfellet handler om utfordrende atferd. Har læreren nok kompetanse og ressurser til å håndtere denne situasjonen? Når læreren vurderer å ha tilstrekkelige ressurser vil den utfordrende situasjonen mer oppleves som en utfordring. Dette betyr at situasjonen oppleves som mindre stress belastende. Motsatt kan vi tenke at læreren ikke håndterer denne utfordrende situasjonen og heller ikke har tro på det. Da vil situasjonen i større grad vurderes som en belastning. Dersom det er stor ubalanse mellom belastningen (her utfordrende atferd) og ressurser vil læreren kunne oppleve det hele som en truende hendelse. Når det er sterk ubalanse mellom belastning og ressurser over tid vil det tappe en person for energi, noe som videre kan føre til tretthet og utmattelse. På sikt vil ulike grader av utmattelse også kunne hindre eventuelle tiltak for å forbedre situasjonen. Lambert et al. (2009) sier at lærere som opplever kravene i et klasserom på et høyere nivå enn egne ressurser til å mestre, i større grad rapporterer om å være utbrente og at elevene i deres klasse har utfordringer med atferd og lærevansker.

Lærerens mestringsressurser vil selvsagt ha stor påvirkning på opplevelsen av stress. Av sentrale mestringsressurser (som beskrives i senere avsnitt) kan nevnes her: mestringsstro (både individuelt og kollektivt), det å håndtere egne følelser som kan oppstå i krevende situasjoner, lærerens evne til og kunnskap om å håndtere utfordrende situasjoner i klasserommet, for eksempel autoritative voksenrolle og det å være i forkant av situasjonene.

### 2.2.3 Emosjons, relasjons og problembasert mestring

Tre tilnærminger som kan bidra til at læreren bedre kan redusere grad av opplevd stress og forebygging av stress er emosjonsfokusert, problembasert og relasjonsfokusert mestring (Stephenson et al. 2016). De påpeker videre at effekten av strategien en bruker er avhengig av faktorer som selve situasjonen, personens individuelle egenskaper og den sosiale og kulturelle konteksten situasjonen foregår i. Videre sier de at en god håndtering av stress innebærer at personen har en fleksibel bruk av de tre strategiene. Det betyr at en strategi ikke passer perfekt for en gitt situasjon, men at det er kombinasjonen av disse tre tilnærmingene som vil gi den beste virkningen.

Emosjonsfokusert mestring handler om hvilke følelser læreren viser og har overfor elevene sine. En lærer som i stor grad evner å ha positive følelser til elevmassen vil bedre mestre ulike utfordringer i klasseledelse (Bear 2015). McCarthy et al. (2015) sier at denne tilnærmingen handler om at læreren kan forandre sitt tankemønster fra negativt til positivt. Dette kan gjøres ved for eksempel å roe seg ned og vente noen sekunder før en responderer på en negativ handling som gjør læreren stresset.

Problemfokusert mestring dreier seg om evnen til å analysere og komme med tiltak for å forbedre problemet som fører til stress. Stephenson et al. (2016) påpeker videre at problemfokusert mestring dreier seg om både å forandre selve problemet, men også endre konteksten rundt som kan skape forbedringer i saken. Dette kan for eksempel være å forandre sin egen praksis når det gjelder klasseledelse. Andre eksempler på problemfokusert mestring i selve situasjonen kan være at læreren aktivt arbeider for å forebygge utfordrende situasjoner i et klasserom som kan føre til stress. Ved utfordrende atferd kan en lærer gjennom problemfokusert mestring evne å bruke strategier for å håndtere en vanskelig situasjon. Noen strategier er for eksempel å oppdage situasjoner som trenger veiledning, gjennomføre samtaler med utfordrende elever og å gripe inn på en god måte. Et viktig innspill her er at

læreren forstår at det er behov for å bygge mer kompetanse for å bedre kunne forstå og i større grad mestre problemet i klassen.

Relasjonsfokustert mestring dreier seg om hvordan relasjonene som en danner i dette tilfellet med kollegaer og ledelse, kan påvirke lærerens stress opplevelser. Uchino (2009) påpeker at relasjoner utgjør en positiv støtte dersom en opplever utfordrende stressituasjoner, gjennom for eksempel å bli ivaretatt og bli eksponert for empati. Gjennom gode relasjoner til kollegaer, kan en få støtte og veiledning i vanskelige situasjoner. Dette kan hjelpe læreren til å håndtere den negative stressituasjonen. Motsatt kan en tenke at mangel på støtte fra kollegaer og ledelse kan gi læreren en sterkere stress opplevelse fordi de ikke blir «sett» og ivaretatt når de har et behov for det.

## 2.3 Utfordrende atferd

Atferdsproblemer og disiplinvansker i skolen utgjør et betydelig problem både for lærere og elevene (Ogden 2015; Roland, E. 2018). Slike vansker har ulike kjennetegn, alvorlighetsgrad og kan føre til uheldige læringsmiljø, noe som i neste omgang kan gi et dårlig læringsutbytte til elevene. Bear (2015) skriver at lærere må håndtere ulike typer negativ atferd for å oppnå god undervisning og læringsresultater. Han foreslår at viktige elementer i denne håndteringen handler om å ha en autoritativ tilnærming gjennom å bygge gode relasjoner, å skape orden og forventninger, engasjement og det å stimulere til elevenes selvregulering. Den autoritative rollen blir beskrevet nærmere i kap ...

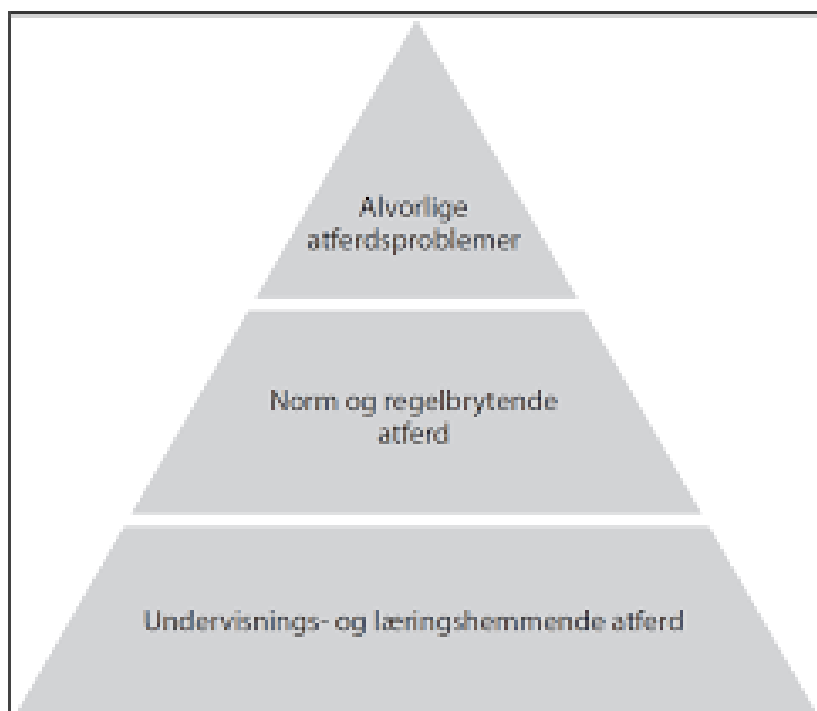


Fig 2

Modell over ulike grader av atferd (Ogden 2015).

Ogden beskriver i sin modell (Ogden 2015 s.16) tre ulike nivåer av alvorlighetsgrad når det gjelder atferdsproblemer.

Det første nivået i modellen er utfordrende atferd som har en negativ virkning/hemming på læring og undervisning. Atferd som virker hemmende på læringsmiljøet i en klasse er uro og avbrytelser som fører til svekket arbeidsro eller innsats (Ogden 2015). Denne formen for atferd er normal og forekommer i de fleste klasserom. Ofte kan denne atferden føre til svekket relasjon mellom lærer og elev. Ogden forklarer at denne type atferd kan ha en effekt som kan skape ringvirkninger hvis den ikke motvirkes av lærer. Det kan for eksempel være at flere elever bidrar til den negative atferden eller at eleven det gjelder øker sin negative atferd. Atferd på dette nivået kan også være et kjennetegn ved skolens og klassens klima.

Det andre nivået viser til atferd som er regelbrytende og som bryter med grunnleggende verdier i skolen. Eksempler på atferd som bryter med reglene til skolen kan være aggressiv atferd mot elever eller voksne, skulk og andre former for negativ påvirkning på læringsklima. Atferd på regelbrytende nivå kjennetegnes i større grad av individet og den sosiale bakgrunnen eleven har.

Det tredje nivået er alvorlige atferdsproblemer. Her beskrives eleven som utfordrende over tid og eleven kan oppleves som fysisk aggressiv. Atferden til eleven oppleves som stabil og blir ikke nevneverdig forandret av konsekvenser satt av skolen eller familie. Denne type atferd kan ofte ses i sammenheng med både familiære forhold, venner og individet selv. Roland et al. (2016) beskriver alvorlige atferdsvansker ved at de ofte bryter regler, er fiendtlige overfor både medelever og ansatte og viser motstand mot autoriteter.

### 2.3.1 Aggresjon

Aggresjon er definert som negative handlinger som utføres med intensjon om å skade (Aronson 2011).

Videre beskrives aggresjon som en situasjonsavhengig atferd. Det betyr at en i ulike kontekster kan vise ulik grad av aggresjon (Roland E. 2015). For eksempel kan en elev bli mer aggressiv mot en lærer han har svak relasjon med enn en lærer han liker og er trygg på. I aggresjonsteorien beskrives det to ulike former for aggresjon (Roland, E. & Idsøe 2001). De to formene er reaktiv og proaktiv aggresjon.

Reaktiv aggresjon forbindes med sinne og frustrasjon hos personen, og dette kan føre til negative handlinger. Individet som har en reaktiv aggresjonsproblematikk kan også være utsatt for krenkelser og mobbing (Roland, E. 2015; Card & Little 2007). Elever med denne problematikken kan også ha vansker med å tilpasse seg kravene skolen, konsentrasjon og inngår i et høyt konfliktnivå både med lærere og medelever.



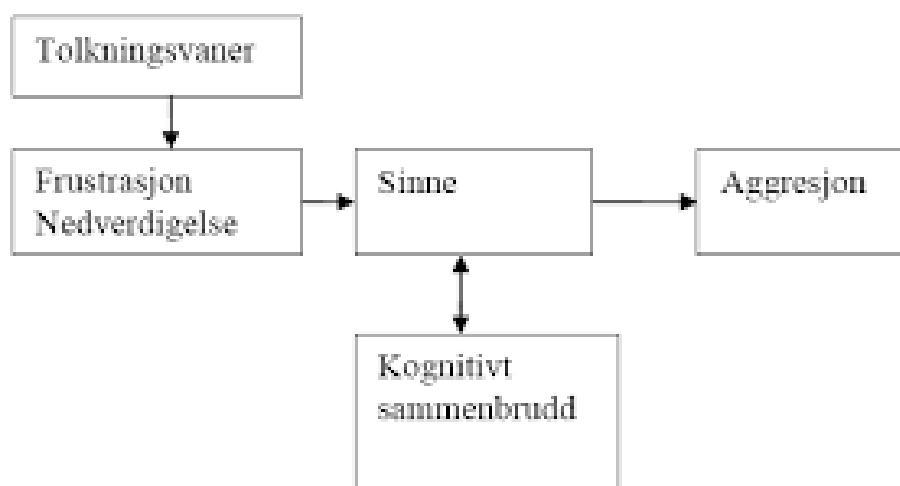


Fig 3.

Modell om reaktiv aggresjon (Roland, E. 2014)

Figur 3 beskriver handlingsforløpet til reaktiv aggresjon hos en person. Det starter med at personen opplever frustrasjon i en situasjon. Her kan eksempelvis en elev bli frustrert over å ikke mestre lek i friminuttet. Dette kan utløse sinne dersom eksempelvis eleven tolker det som noen andre sin feil. Det handler altså om hvordan en tolker situasjonen. Elever som har en reaktiv aggresjonsproblematikk har ofte også tolkningsvansker, gjennom at de tolker situasjonen som negativ (Card & Little 2007).

Eleven som opplever sinne, kan gå over i et kognitivt sammenbrudd slik at en i mindre grad er i stand til å tenke klart og logisk. Aggresjonen som utløses kan vise seg fram på flere ulike måter. Eksempelvis kan eleven ta ut sinnet på andre elever, læreren, materielle ting og lignende. Det kognitive sammenbruddet og formen for aggresjon som tas ut er individuelt hos den enkelte elev. Faktorer som påvirker er for eksempel sårbarhet, tidligere erfaringer, relasjoner osv.

Den andre formen for aggresjon er proaktiv aggresjon. Individet som utøver proaktiv aggresjon vil være i stand til å gjøre negative handlinger uten at sinne er en komponent (Roland, E. 2014). Videre har ofte denne elevgruppen som mål å oppnå belønninger.

Eksempler på aggresjonen de utøver kan være utestenging, ryktespredning og negative kommentarer. Ved å utøve denne form for aggresjon kan eleven oppnå makt enten i en gruppe eller over et annet individ. En annen form for belønning er tilhørighet, som for eksempel kan forsterkes i den gruppen som utestenger en annen elev. Denne aggresjons formen ses ofte hos

de som mobber andre (Roland, E. & Idsøe 2001). Disse elevene kan også ofte være godt likt og ha høy status, selv om de gjør negative handlinger. Denne populariteten kan gjøre det vanskelig å både oppdage og slå ned på mobbingen for læreren (Hawley et al. 2007).

## 2.4 Klasseledelse med vekt på den autoritative rollen

Roland et al. (2016) påpeker at tiltak forekommer både på et individuelt og kollektivt nivå. Forfatterne beskriver autoritative voksne som et av de viktigste tiltakene i møte med utfordrende atferd (dette vil bli nærmere beskrevet i neste kapittel). Deretter påpeker de at skoler med en god og sterk felles struktur på håndtering av atferd er positivt. Dette betyr at det er forankret i en felles holdning om hvordan utfordrende atferd skal møtes og hva utfordrende atferd er. Når det gjelder håndtering av aggresjon i en gitt situasjon er det viktig hvordan de voksne fremtrer i situasjonene. Grenser skal settes med utgangspunkt i barnets modenhet og medvirkning (Baumrind 2013).

Elever med atferdsvansker kan ha en tolknings problematikk, noe som kan føre til at de reagerer med sinne og frustrasjon når grenser settes av de voksne (Dodge et al. 2006). Roland et al. (2016) sier videre at dersom atferden eskalerer er det viktig at den voksne fremstår sindig og behersket, for å forsøke å redusere aggresjonen i situasjonen. Her nevnes øyekontakt, enkel og tydelig kommunikasjon, rolig stemmeleie og gode innspill til hvordan eleven kan løse situasjonen. Læreren bør være i forkant av situasjoner så godt det lar seg gjøre ved å ha en felles avtale med elev. Dette kan gjelde både hvilke løsninger som eleven kan gjøre, men også hvilke konsekvenser ulik atferd vil gi.

Klasseledelse kan defineres som “retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter” (Ogden 2015, s. 129).

Ogden (2015) sier videre at god klasseledelse både er viktig for å redusere bråk og konflikter, men også for å øke mulighet for at elevene skal ha gode vilkår for utvikling både faglig og sosialt. Han påpeker også at et godt læringsmiljø vil kunne fremme de svake og umotiverte sine læringsmuligheter slik at de ikke nødvendigvis har behov for ekstra ressurser.

Internasjonalt er definisjonen på klasseledelse som er gjengitt i *Handbook of Classroom Management* mye sitert (Evertson & Weinstein 2006, s. 4): *The actions teachers take to*

*create an environment that support and facilitates both academic and social emotional learning.*

I denne definisjonen blir læring av akademiske og sosiale ferdigheter sidestilt når det gjelder forståelsen av klasseledelse. Henley (2010) understreker viktigheten av å forebygge og redusere forstyrrelser slik at læreren kan legge til rette for, og ha tilsyn med læring av akademisk og sosiale ferdigheter, gjennom å ha en proaktiv (være i forkant) tilnærming. Bear (2015) anbefaler en autoritativ tilnærming som en strategi for å utvikle effektiv klasseledelse, og denne strategien vil bli nærmere presentert som et eget punkt (s. 20).

Det finnes flere ulike retningslinjer en lærer bør forholde seg til og arbeide med for å øke sin kvalitet i klasseledelse. Retningslinjene er: miljøet som atferds dempende, relasjoner, regler og rutiner (grenser og krav), kvalitet på undervisning, elevmedvirkning, å være i forkant (Ogden 2015).

Miljøet i klasserommet handler om hvordan læreren bruker plassen i klasserommet. Dette kan eksempelvis være hvor elever plasseres. Her kan det gjøres grep som at elever som er ukonsentrerte får sitte fremme og elever som lager uro kan plasseres på sidene. Her gjelder det at læreren bruker tid for å bli kjent med lærere slik at klasseroms inndelingen i størst mulig grad kan gjøres optimal. Noen retningslinjer å forholde seg til er at læreren kan se alle elevene, at elevene får med seg undervisningen og at det skal være enkelt å bevege seg i klasserommet (Ogden 2015).

Omfattende forskning peker på at elever lærer bedre dersom de opplever en god relasjon til læreren (Pianta et al. 2012). Å skape gode relasjoner handler om hvordan læreren kommuniserer med elevene (positiv, vennlig osv.) og lite negativ kommunikasjon (kjefting, skriking). Ogden (2015) påpeker at positiv kommunikasjon bedrer forholdet til alle elever, men særlig har det god effekt på utfordrende elever. Han sier at lærere bør bruke litt ekstra tid på elever som er mer utfordrende slik at det kan skapes en god relasjon. Tydelige regler og forventninger formidler hvordan elevene skal oppføre seg og hvor grensene for akseptabel atferd går. Ogden beskriver at regler bør være enkle å forstå, samtidig som de er gjennomførbare for elevene. Gode regler vil føre til at læreren bruker mindre tid på å gjenta regler. Eksempler på regler kan være å ikke forstyrre andre elever når de arbeider, ikke plage andre i friminutt og snakke positivt om andre.

Når det gjelder kvalitet på undervisning omhandler det blant annet at undervisningen oppleves tydelig, lærer har en aktiv dialog med elevene, oppleves som motiverende og tilpasser undervisningen på best mulig måte til elevene. Videre beskriver Ogden (2015) at lærer må fremme aktivitet og medvirkning hos elevene. Dette ved at de føler en tilhørighet til klassen og skolen. Her nevner Ogden at elever både må bli sett og hørt av medelever og de ansatte på skolen.

Videre beskrives proaktiv klasseledelse som at lærer må forsøke å alltid være i forkant på situasjoner i og utenfor klasserommet. Ogden (2015) påpeker at lærer må kommunisere med elevene både i forkant, underveis og etter situasjoner. Dette vil bidra til at en både forebygger og utvikler til bedre atferd. Videre sier han at lærer må være observant på noen spesifikke deler av en skolehverdag. Læreren må være oppmerksom både på oppstart av timen og overganger (skifte av tema, ut til friminutt osv). Dette er situasjoner hvor negativ atferd fort kan oppstå.

En tilnærming på klasseledelse som har fått stadig større oppmerksomhet i skolen er Pianta et al. (2012) sitt CLASS system, som omhandler samspillet i klasserommet gjennom kvaliteten i interaksjoner når det gjelder lærer – elev og elev – elev nivå (Sølvik & Ertesvåg 2020). Interaksjoner kan videre ses på som byggesteiner i relasjonen, og kvaliteten i disse møtepunktene blir avgjørende viktig for utvikling av elevenes læring.

Klasseromsinteraksjonene bygger på TTI rammeverket (Teaching Through Interactions) utviklet av Pianta et al. (2012). Dette rammeverket har tre domener: emosjonell støtte, klasseroms organisering og læringsstøtte. Emosjonell støtte handler om å utvikle positivt klima, å være sensitiv og ha evnen til å ta elevens perspektiv. Klasseroms organisering dreier seg om å forebygge og korrigere atferd, å optimalisere tid til læring og undervisning (f.eks. gjennom gode rutiner og overganger) og motvirke negative interaksjoner (f. eks. kjefting, ironi, makt) som kan føre til uheldige følelser og opplevelser for elever og lærere. Læringsstøtte går på å gi elevene god og avansert undervisning gjennom eksempelvis å ha klare mål for timen, variere timene, arbeid med innholdsforståelse, gi god «feedback» og stimulere til elevers kreative utvikling.

## 2.4.1 Teori om den autoritative læreren

Teorien om den autoritative voksenrollen ble i utgangspunktet utviklet av Baumrind (1971: 1991) med fokus på foreldre og deres ulike oppdragelsesstiler. Som vi skal beskrive senere er denne teorien også utforsket og tatt i bruk i pedagogiske sammenhenger (Ertesvåg 2011, Wentzel 2002, Bear 2015)).

Baumrind (1991, 2013) bygger på to dimensjoner: det å være responderende og det å utøve krav. Baumrind (2013, s.26) definerer det å være responderende som:

*“ responsiveness refers to parents’ emotional warmth and supportive actions that are attuned to children’s vulnerabilities, cognitions, and inputs and are supportive of children’s individual needs and plans.”*

Definisjonen av responderende stil handler om den voksnes emosjonell varme og støttende handlinger som skal stimulere barns utvikling med utgangspunkt i deres behov og innspill.

Når det gjelder å stille krav defineres det som:

*“Demandingness has two related components, monitoring and confrontive control, and refers to the claims parents make on their children to become integrated into and contribute to the family unit: monitoring, which provides structure, order, and predictability to the child’s life; and control, which shapes the child’s behavior and restrains the child’s potentially disruptive agentic expressions” (Baumrind, 2013, s.26).*

Med i utgangspunkt i disse to dimensjonene dannes det fire ulike oppdragelsesstiler (Ertesvåg 2011). I de neste avsnittene vil først de ulike oppdragelsesstilene forklares. Deretter vil kombinasjonen av relasjonsbygging og grensesetting bli beskrevet. Dette for å danne et bilde av hvor komplisert denne kombinasjonen er, samt hvordan en kan jobbe med både sette grenser og relasjonsbygging samtidig.

De fire oppdragelsesstilene er autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Den autoritative voksenrollen dreier seg om at det settes forventninger og krav til barnet på en respektfull måte. Den voksne er også opptatt av og flink til å skape gode relasjoner med barnet. Dette gjøres både ved å være trygg og god i enkle situasjoner, men også når det oppstår situasjoner som er utfordrende. Eksempel på dette kan være at det stilles krav som

barnet ikke er enig i, men som må settes for barnets eget beste. Samtidig vil den autoritative voksne ha fokus på barnets selvstendighet. Dette vil si at krav og regler som settes må være i tråd med barnets modenhet (Baumrind 2013). Hun påpeker videre at denne stilen kjennetegnes som god oppdragelse gjennom både å vise barnet omsorg, veiledning og gi støtte.

Den autoritære voksne kjennetegnes av struktur og kontroll. Her settes det klare grenser og krav til barnet når det gjelder eksempelvis atferd eller læring. Den autoritære voksne vil i mindre grad være opptatt av barnets perspektiv, og barnet kan oppleve den voksne som “kjølig”. Det blir videre nevnt at denne stilen kan danne et utgangspunkt for motstand hos barn (Nordahl et al. 2005)

Den neste oppdragelses stilen er ettergivende. Denne stilen preges av at barnet opplever å få mye støtte og omsorg fra den voksne, men at det i mindre grad blir satt nødvendige krav og grenser. Ifølge Ertesvåg & Roland (2013) vil ettergivende voksne ha problemer når det gjelder barn med utfordrende atferd. De forklarer videre at i et klasserom kan denne oppdragelsesstilen ofte ses i sammenheng med uro i ledelsen av en klasse.

Den siste oppdragelsesstilen er den forsømmende. Her gir den voksne i for liten grad varme og omsorg, samt at det mangler tydelige og krav og grenser. Denne stilen har en negativ effekt på barnets utviklingsmuligheter og er forbundet med omsorgssvikt (Baumrind 1991).

## Relasjonsbygging

Baumrind (2013) fremhever det å være støttende, aksepterende, varm og perspektiv takende som viktige faktorer når det gjelder den voksnes relasjonsbygging til barnet. I det følgende avsnittet vil det i tillegg beskrives fire tema knyttet til relasjonsbygging fra andre teorier enn Baumrind sin: positivt klima, sensitivitet, positiv perspektivtaking og “banking time” (Pianta et al. 2012, Williford & Walcott 2015). Disse temaene kan til en viss grad være overlappende med Baumrind sin teori, men kan også gi andre innfallsvinkler.

Positivt klima handler om å skape god stemning i arbeidet med elevene gjennom å vise gode følelser, ha respekt for elevene og utøve gode handlinger.

Sensitivitet går på i hvilken grad læreren klarer å være tilstedeværende i situasjonen og gjennom det fange opp hva som skjer av både positive og negative handlinger.

Positiv perspektivtaking dreier seg blant annet om det å ta og sette seg inn i barnets verden. Dette bidrar til at barnet opplever å treffe voksne som bryr seg og viser interesse. En voksen som har positiv perspektivtaking, vil oppleves av barnet som at de bryr seg.

Videre kan kvalitetstid mellom den voksne og barnet danne grunnlag for god relasjon. Denne prosessen kalles “banking time” (Pianta, 1999). Her handler det om å skape gode relasjoner gjennom å gjennomføre aktiviteter basert på barnets premisser. Dette kan for eksempel lage mat sammen, gå på tur eller å drive med en idrettsaktivitet som barnet liker. En viktig faktor her er at det fortsatt skal være forventninger fra den voksne om at barnet skal følge de vanlige grensene, men at det er den positive relasjonsutviklingen som gjelder. Banking time egner seg særlig godt i arbeidet med å utvikle relasjoner til elever som er utfordrende, og det kan også kunne danne et godt utgangspunkt når det gjelder observasjon (Driscoll & Pianta 2010). Gjennom banking time kan en utvikle positive relasjoner som en «trekker» med seg inn i arbeidet med eleven i klasserommet.

### Grensesetting

Baumrind (2013) påpeker viktigheten av at barn lærer seg regler og normer. Et eksempel på hvordan barn kan lære seg å følge regler er at voksne stiller krav og forventninger til barnets atferd. To viktige faktorer når det gjelder grensesettingen til de voksne er at den må ta utgangspunkt i barnets beste og at den må være så kontinuerlig som mulig. Ved å ta utgangspunkt i barnets beste betyr det at kravene og forventningene må settes med vennlighet og respekt, samt være forbeholdt barnets modningsnivå. Det betyr også at barnets perspektiv er i fokus. Dermed vil barnets stemme bli hørt og fulgt opp i den grad det lar seg gjøre (Baumrind 1991).

At grensesettingen skal være kontinuerlig dreier seg om at den voksne skaper gode rutiner over tid for atferd hos barnet. Dette kan en eksempelvis se i en klasse hvor den autoritative voksne har fått til gode og trygge rammer. Da vil elevene kjenne til hvilke regler som gjelder og forstå hvorfor de har slike regler. Elevene vil også oppleve at reglene er like for alle og at de blir fulgt opp av de voksne. Med kontinuerlig menes også at de voksne må fremstå stabil over tid. Et annet eksempel på kontinuitet er at regler er rettferdige og like for alle. I praksis vil det si at et barn opplever like rammer for atferd som et annet barn.

Hvordan kommunikasjonen mellom den voksne og barnet foregår er av stor betydning (Baumrind 2013) og grenser må settes med utgangspunkt i vennlighet og respekt. Det vil si at en i størst mulig grad må unngå at barnet opplever kommunikasjonen som frustrerende, irriterende eller kjeftende. Grensesetting som er preget av negativt kroppsspråk og/eller negativt kommunikasjonsmønster kan forbindes med en autoritær tilnærming. Ogden (2015) sier at når en setter grenser er det viktig at lærer velger riktig tid og sted for å utføre grensesettingen. Videre anbefales læreren å være rolige i utfordrende situasjoner og unngå å diskutere med elever som er frustrerte. Han påpeker også at konsekvenser som gis eleven bør være små og gjennomførbare og at læreren må gjøre seg ferdig med situasjonen og ikke la det virke negativt på relasjonen over tid.

### Kombinasjonen av krav og relasjonsbygging

Walker (2009) og Baumrind (2013) hevder at det er kombinasjonen av de to dimensjonene krav og relasjonsbygging som gir den beste virkningen for barnet. Samtidig er det utfordringer knyttet til det å forstå og utøve det i kombinasjon fordi det er så mange muligheter. Når skal en sette grenser og når skal en bygge relasjoner? Vil grensesettingen påvirke relasjonene og motsatt? Baumrind sin teori fra 1971, 1991 og 2013 gir ingen klare fasitsvar på dette. Det handler mer om å forstå dimensjonene og selv mestre dette på best mulig måte. Larzelere et al. (2013) påpeker at kombinasjonen av krav og relasjonsbygging fortsatt mangler klarhet og det er behov for videre forskning på dette området.

## 2.5 Mestringstro

Et interessant tema som kan gi en viktig forståelse av lærerens stress opplevelser når det gjelder utfordrende atferd i klasseledelse er mestringstro (McCarthy et al. 2015). Schwerdtfeger et al. 2008 hevder at mestringstro i klasseledelsen når det gjelder lærerens egne ressurser kan utgjøre en "buffer" mot stress, som utfordrende atferd kan skape. Lærere som scorer høyt på mestringstro vil ofte gjennomføre gode akademiske prestasjoner, håndtere klasseledelse og melder også om at de trives i yrket (Zee & Koomen 2016). De finner også i denne studien at lærere som har svak mestringstro er mer sårbare i klasseledelse og vurderer krevende situasjoner mer som negativt stress. Svak grad av mestringstro vil føre til at læreren



blir mer defensiv og usikker i de vanskelige situasjonene, noe som kan føre til økt grad av stress.

Bandura (1997, s.3) definerer opplevelsen av tro på egen mestring som: “perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”

Det betyr at tro på egen mestring handler om i hvilken grad individet har tro på at en har ferdigheter til å mestre en bestemt situasjon. Det handler også om at individet har tro på egen kontroll over disse ferdighetene. Mestringstro er en mental størrelse som kan påvirke en situasjon, som er noe annet enn selve den faktiske utøvelsen av situasjonen.

Leithwood & Beatty (2008, s. 47) definerer mestringstro hos lærere som “i hvilken grad en lærer tror hun eller han har kapasitet til å påvirke elevers prestasjoner”. Dette betyr at lærerens tro på egen mestring vil indirekte påvirke muligheten for utviklingen hos elevene når det gjelder både på den faglige og sosiale arenaen. Videre sier Bandura (1997) at tro på mestring har mange ulike effekter på hendelser et individ deltar i. Han beskriver at troen på mestring påvirker i hvilken grad en utfordrer seg selv, hvilken innsats en legger i utfordringen, hvor lenge en holder ut når en møter motstand, i hvor stor grad en opplever stress under utførelsen av utfordringen og i hvilken grad en har positiv eller negativ innstilling til utfordringen underveis.

Bandura (1997) presenterer ulike informasjonskilder som påvirker ens mestringstro. I denne sammenheng vil det trekkes fram mestringserfaringer, vikarierende erfaringer og verbal overtalelse.

Erfaringer av egen mestring er den faktoren som trolig påvirker mestringstroen i størst grad. Disse erfaringene kan individet ha opplevd fra tidligere situasjoner som er like eller ligner. Troen på mestring i den aktuelle situasjonen eller hendelsen vil påvirkes av tidligere positive eller negative erfaringer. Bandura (1997) påpeker at tidligere erfaringer gir informasjon til individet om en besitter ressurser nok til å få til den aktuelle hendelsen. Om individet tidligere har opplevd mestring, vil troen på mestring være positiv. Motsatt vil opplevelsen av å ikke ha mestret påvirke mestringstroen negativt.

Videre påpeker Bandura (1997) at mestring ikke utelukkende trenger være positivt. Dette begrunner han med at mestring uten motstand over tid kan være skadelig for individets tro på

mestring. Dersom individet over tid ikke opplever motstand i situasjoner vil det kunne være en stor belastning når motstand forekommer. En sterk mestringstro kan danne en motstandsdyktighet over tid på bakgrunn av gjentatte tidligere erfaringer med mestring. Dersom en person utvikler en motstandsdyktighet gjennom flere erfaringer over tid, vil denne raskere komme tilbake fra eventuelle “tap”.

En annen informasjonskilde til mestringstro er modellering, som handler om at en person sammenligner seg med andre personer i en lignende situasjon (Bandura 1997). Sammenligningen individet gjør med andre kan foregå på flere ulike nivå. Eksempelvis kan en sammenligne seg med et annet individ som er antatt flinkere, dårligere eller på jevnt nivå. Dette kan være utslagsgivende for hvorvidt personen som sammenligner seg med de andre får tro på sin egen mestring. Sammenligningene kan påvirke individet på flere ulike måter. Noen tenkte eksempler kan være at en lærer sammenligner seg med en like dyktig lærer. Om denne læreren ikke lykkes, kan individets tro på egen mestring i å lykkes ved samme situasjon reduseres. Derimot om han lykkes kan troen på mestring hos individet øke.

Verbal overtalelse dreier seg, i likhet med modell læring, om påvirkningskraften andre individer har på ens egen tro på mestring. Denne kilden av informasjon handler om at personens tro på mestring blir påvirket gjennom andre personers responser. Graden av påvirkningen på mestringstroen er forbundet med hvor viktig den andre personens mening og status blir vurdert til å være. Det kan eksempelvis tenkes at en person innenfor samme yrke sin mening vil ha større påvirkningskraft enn en person med annet yrke. Bandura (1997) fremhever også at meningene fra andre påvirkes i hvilken grad de oppleves som realistiske for individet. Med dette menes det at hvis positiv verbal overtalelse ikke oppleves som ærlig, så vil det svekke personens mestringstro.

### 2.5.1 Kollektiv mestringstro

Kollektiv mestringstro kan defineres som:

“Perceived collective efficacy is defined as a group’s shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments” (Bandura 1997 s. 477). Det handler altså om hvordan en gruppe opplever tro på at de sammen skal mestre en gitt situasjon.

I likhet med individuell mestringstro er tidligere erfaringer det som har størst påvirkning på den kollektive mestringstroen. For eksempel kan lærere som samarbeider på et trinn tidligere ha opplevd å mestre vanskelige klasser sammen, noe som kan gi økt kollektiv mestringstro. Videre vil også modellering og verbal overtalelse være faktorer som påvirker den kollektive troen. Et klasseteam kan sammen få til klasseledelse med utfordrende atferd, noe som kan øke den kollektive mestringstroen. Når mange i et team har forventninger om å mestre klasseledelsen, vil de ha større mulighet for å bli mer offensive, legge mer motivasjon i det og bli mer utholdende i krevende situasjoner (Leithwood & Beatty 2008).

## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode

Denne kvalitative studien ble gjennomført med utgangspunkt i individuelle semistrukturerte intervju. Hensikten med denne typen intervju er å fange opp og fortolke informasjonen som er knyttet til informantenes erfaringer om et eller flere tema (Lund og Haugen 2006). Ifølge Bryman (2016) er kvalitativ metode ofte karakterisert av relativt få informanter, rike og dype data, prosesser, forskerens nærhet til informantene (ofte ansikt til ansikt), teoriutviklende, kan være ustrukturert og søken etter det meningsfulle. Det er informantenes livsverden som skal være et utgangspunkt for intervjuers spørsmål og fortolkninger (Denzin & Lincoln 2018). I møtet mellom meg som kvalitativ forsker og informantene vil det alltid være utfordringer knyttet til det subjektive, for eksempel gjennom påvirkning av informanten eller feilaktige fortolkninger. Derfor må jeg ha stor bevissthet omkring min egen rolle i forskningsprosessen, særlig når det gjelder selve intervjusituasjonen og fortolkningsprosessen.

Jeg har valgt kvalitativ intervjumetode fordi jeg ønsker å gå i dybden og få en bedre forståelse for et komplisert tema.

## 3.2 Intervju

Kvale & Brinkmann (2019) beskriver intervjuet som en samtale med en eller flere informanter, som ofte har en varierende grad av struktur og hensikt. De påpeker at formålet med et kvalitativt intervju er å få tak i informantenes perspektiver og dermed få en dypere forståelse av det temaet det skal forskes på. Videre understreker de at intervju ikke er en likeverdig samtale og begrunner dette med at forskeren har kontroll over den retningen samtalen går i.

Thagaard (2018) skiller mellom tre ulike intervjumetoder; ustrukturert, strukturert og semistrukturert. Det ustrukturerte intervjuet beskrives som en åpen dialog mellom forsker og informant. I denne formen har forsker bestemt hvilke tema intervjuet skal dreie seg om, men retningen på intervjuet er i liten grad kontrollert. Informant har mulighet til å tilføre nye temaer underveis i samtalen. Det strukturerte intervjuet er i større grad systematisk fordi forsker styrer retning i samtalen. De ulike spørsmålene som gis informantene er planlagt på forhånd og de blir ofte presentert i en bestemt rekkefølge. Thagaard (2018) understreker at en fordel med strukturert intervju er at analysen av data er mer overkommelig. Dette begrunner hun med at spørsmålene informantene har besvart er like og i lik rekkefølge.

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av å ha bestemte tema og spørsmål, men til forskjell fra et strukturert intervju kan rekkefølgen forandres underveis i intervjuet. Dette gir forskeren mulighet til å stille oppfølgende spørsmål for å oppnå dypere forståelse eller finne nye temaer som det kanskje ikke var tenkt på forhånd.

Det semistrukturerte intervjuet

Det semistrukturerte intervjuet er en samtale mellom intervjuer og informant hvor temaet er bestemt på forhånd. Slike intervjuer er gjerne fleksible når det gjelder rekkefølge på tema, oppfølgingsspørsmål i forhold til å fange opp eventuelle nye perspektiver og for å ha mulighet til å utvide temaer som inngår i intervjuguiden (Thagaard 2018; Kvale & Brinkmann 2019). Kvale & Brinkmann (2009) sier at semistrukturert intervju egner seg godt når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. I et semistrukturerte intervjuer kan jeg som forsker gripe informantenes livsverden gjennom å fortolke meningen med det som blir beskrevet.

Jacobsen (2016) skriver at strukturering av intervjuet kan skape en oversikt og forutsigbarhet, men at for stor grad av strukturering kan føre til at du mister kompleksiteten i dataene. Motsatt så kan en tenke at for åpne intervjuer (mangel på struktur) kan gjør at dataene blir for kompliserte, og derfor vanskelige å analysere.

I min studie har jeg valgt semistrukturert intervju fordi jeg tar utgangspunkt i bestemte temaer som skal svare på problemstillingen for eksempel relatert til nyutdannede lærere, stressteori, utfordrende atferd, mestringstro og den autoritative voksenrollen. Jeg har valgt denne tilnærmingen for å fange opp eventuelt nye perspektiver og for å kunne gå i dybden i større grad. Samtidig vil temaene i intervjuguiden sikre at det blir et system i intervjuet, og sørge for at jeg får svar på de temaene som inngår i intervjuguiden. Dette vil også skape gode forutsetninger for analysedelen. For at det semistrukturerte intervjuet skal få høyest grad av kvalitet må jeg som forsker sette meg godt inn i teoriene som ligger til grunn for studien.

#### Stadier i en intervjuundersøkelse

Intervjuundersøkelsens syv stadier blir beskrevet av Kvale & Brinkman (2019). Disse stadiene gir en oversikt over det som skal gjennomføres, og viser en vei i en kvalitativ prosess som er komplisert. Undersøkelsen må derfor være konsistent og henge sammen fra begynnelse til slutt. De syv stadiene er:

**Tematisering** handler om å klargjøre målet med studien, og sette seg inn i temaet som skal være i fokus. Studiens hva og hvorfor spørsmål bør avklares før en går til hvordan spørsmålene (som går på metodevalg). I min studie er formålet å finne ut hvordan nyutdannede lærere håndterer overgangen til praksis med fokus på utfordrende atferd.

**Planleggingen** av de syv stadiene skal gjennomføres før selve intervjudelen settes i gang. Et viktig element i planleggingen er å tilegne seg aktuell kunnskap. Det er viktig å ha kunnskap om både metode og teoretiske perspektiver før en intervjuer, noe som igjen kan forbedre kvaliteten i intervjusituasjonen.

**Intervjuing** er gjennomført ut fra de ulike temaer som er utviklet i intervjuguiden. Konteksten for intervjuene er viktig, og alle mine intervjuer er gjennomført ved informantenes hjemmeskoler. Jeg må også ta hensyn til min egen førforståelse inn i intervjuene, gjennom teorien som er lest og min egen rolle som selv nyutdannet.

**Transkriberingen** av lydopptak til tekst er så nøye som mulig gjort ordrett. Denne teksten ble utgangspunktet for sitat utvelgelse og gjennomlesing av de ulike intervjuene.

**Analysering** ble utført gjennom å lese hele intervjuene og trekke sitat ut fra temaene som er satt opp i intervjuguiden. Det er trukket ut sitat fra alle informantene om mulig, for å få god bakgrunn når sitatene skal skrives om til tekst i resultatkapittelet (se pkt. om kondensering s. 31). Når sitatene er lest blir de skrevet ut som tekst og deretter forsøkt knyttet til teori i drøftingen.

**Verifisering** handler om å beskrive og vurdere studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Dette blir beskrevet og vurdert i et eget avsnitt senere i metodekapittelet.

Rapportering skal være av god vitenskapelig kvalitet gjennom å utvikle et lesbart produkt, ta hensyn til svakheter og styrker i metoden som er brukt og ta hensyn til etiske vurderinger. I min studie har jeg forsøkt å holde en struktur i framstillingen som går igjen i alle kapitlene, og som kjennetegner intervjuguiden. Etiske vurderinger er vurdert i eget avsnitt.

### 3.3 Forskerens rolle

Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er forskerens rolle forbundet med viktige temaer som for eksempel empati, sensitivitet og engasjement. Empati kan handle om å ta informantens perspektiv på en god måte, mens sensitivitet dreier seg om forskerens tilstedeværelse i intervjuet og evnen til å se informantens innspill i intervjusituasjonen. Engasjement handler om å skape motivasjon i intervjuet gjennom eksempelvis å vise interesse for temaene som det blir snakket om. Forskerens integritet blir også beskrevet som en viktig faktor (Kvale & Brinkmann 2019). Integriteten betyr i denne sammenheng forskerens kunnskap, erfaring og ærlighet. Videre påpeker de også at forskeren har krav om å utøve god vitenskapelig kvalitet. Det betyr at teori og funn som legges frem skal være nøyaktige og sanne og at analysene er lette å følge.

I min studie må jeg ta innover meg disse temaene som er beskrevet som forskerens rolle, slik at jeg for eksempel får større bevissthet omkring min egen påvirkning i intervjusituasjonen. Min egen sensitivitet og empati blir viktig å være bevisst på, samtidig som jeg forsøker å balansere forholdet mellom subjektivitet og objektivitet i analysene og tolkning.

### 3.4 Utvalg

Utvalg i intervju handler om de informantene som deltar. Når en gjennomfører et kvalitativ studie som intervju, legges det vekt på kvalitet og dybde i svarene informantene gir. Dette betyr at utvalget ofte er begrenset (Thagaard 2018). Derfor understreker hun at betydningen av utvalget er viktig, slik at en i størst mulig grad kan belyse problemstillingen.

Strategisk utvelging dreier seg om å velge informanter med egenskaper som er viktige når det gjelder å kunne svare på de ulike temaene i problemstillingen. Dette kan for eksempel være at en skal intervju lærere med master i spesialpedagogikk. Da må informantene velges strategisk ut for å kunne besvare de eventuelle tematikkene forskeren har.

I min studie består utvalget av fem nyutdannede lærere fra forskjellige skoler i Rogaland. Ettersom problemstillingen er nyutdannedes opplevelse og håndtering av stress var det hensiktsmessig å intervju lærere som er i sitt første arbeidsår. Dette fordi de nylig har opplevd overgangen fra lærerutdanning til praksis og har «fersk» erfaring. Videre var det ønskelig å få fem lærere fra fem forskjellige skoler. Dette fordi støtte fra kollega, veiledning og ledelse utgjør et tema i oppgaven, og denne støtten kan være ulik fra de forskjellige skolene. Det er blitt brukt en strategisk metode for å trekke et utvalg. For å få informanter som er nyutdannet måtte jeg rekruttere et utvalg fra samme kull som jeg selv gikk i. Det betyr at jeg til en viss grad har kjennskap til informantene, noe jeg må være bevisst på i tolkningsprosessen. Det var eneste måte å rekruttere årets nyutdannede lærere i mitt distrikt. Det har vært vanskelig å rekruttere informanter pga. pandemisituasjonen, og særlig når det gjelder å få tak i informanter fra andre distrikt enn mitt eget.

Gjennom intervjusituasjonen har jeg et inntrykk av at svarene har vært ærlige og oppriktige.

### 3.5 Transkribering

Jacobsen (2016) sier at den beste formen for registrering av rådata er ved bruk av båndopptak i intervjuer eller film av observasjoner. Dette sier Jacobsen videre er et verktøy som kan innhente all informasjon som blir muntlig uttrykt. Lydopptaket som transkriberes til tekst skal inneholde spørsmålene som blir stilt og hva som blir sagt av intervjuer og informant. Videre anbefales det å skrive ned nøyaktig det informantene sier om en ønsker å ha muligheten til å «bevege» seg rundt i datamaterialet i etterkant. I tillegg nevner han at transkribert materiale

vil være mer tilgjengelig for andre forskere som ønsker å kontrollere at datamaterialet er fremstilt på en ordentlig måte.

I denne oppgaven er det blitt anvendt båndopptaker. Lydopptakene og transkribert rådata er blitt lagret i tråd med NSD sine retningslinjer.

### 3.6 Analyse

I dataanalysen har jeg brukt Miles et al. (2014) sin teori om datakondensering.

Datakondensering er prosessen med å velge, fokusere, forenkle, abstrahere og omforme data som kommer til syne i intervjuene og som omgjøres til skrevne dokumenter.

Datakondensering handler om å gjøre dataene sterkere gjennom en analyseprosess hvor intervjuene først ble transkribert. Deretter ble sitat trukket ut på de ulike temaene som igjen skrives om til tekst i resultatkapittelet. Videre ble resultatene drøftet sammen med teori, før det ble skrevet ut en konklusjon. Alle disse stadiene i prosessen satt krav til mine fortolkninger. Det foregår tolkning i hele denne prosessen, gjennom for eksempel hva jeg skal velge ut av sitat, hvordan finner jeg hovedtendensen i sitatene, hvordan ble resultatene koblet til de ulike teoriene og til slutt hva som er valgt ut i konklusjonen.

I denne oppgaven har jeg trukket ut sitatene på grunnlag av de teoretiske temaene i intervjuguiden. Her har jeg samlet de sitatene jeg mener gir best svar på problemstillingen og som har det mest interessante innholdet. For å lage resultatdelen har jeg lest alle intervjuene, samt alle sitatene for hvert tema og deretter skrevet de om til tekst. I denne teksten har jeg lagt vekt på på hovedtendensene og eventuelle avvik eller andre interessante ting som kom frem i intervjuene. På grunn av anonymitet til informantene er ikke sitatene knyttet til individ nivå. Det betyr at en ikke kan gjenkjenne en bestemt informant i dette utvalget. Etter resultatene var ferdig utskrevet, har jeg koblet det sammen med teorier fra teorikapittel. Deretter har jeg diskutert om det er i tråd med tidligere forskning og i hvilken grad dette kan få konsekvenser for nyutdannede lærere fremover. I hele denne kondenseringen foregår det utvelgelse og tolkning som jeg som forsker må være bevisst på.



### 3.7 Validitet

Validitet dreier seg om forholdet mellom den virkelige verden og beskrivelsen av denne gjennom forskerens perspektiv (Jacobsen 2016). Han beskriver validitet i kvalitativ metode som en forståelse for om sammenhenger i en studie er virkelige og i hvilken grad de er sanne. Videre understreker han at forsker må ta hensyn til om informantene gir riktig informasjon. F.eks. nevner han at informantenes nærhet til tema kan være forskjellig dersom personen forteller om egne opplevelser (førstehåndskilde) eller om informasjonen videre fortelles (andrehåndskilde). Forsker må derfor være kritisk til gyldigheten og troverdigheten til informasjonen. Jacobsen sier også at kunnskapen informantene har til fenomenet som studeres er av betydning. Samtidig må også forsker være observant når det gjelder informantenes mulighet til å dreie på sannheten, f.eks. ved sårbare temaer. Jacobsen (2016) sier at det er vanskelig å undersøke om informanten forteller sannheten eller ei. Ved å ha flere informanter sikrer en i best mulig grad troverdige svar. Han påpeker viktigheten av at informantene er uavhengige av hverandre. Det betyr at svarene en gir ikke vil påvirke svarene til en annen.

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad funnene kan overføres til andre personer i lignende situasjoner, som f.eks. her til andre nyutdannede lærere enn de som var i utvalget (Kvale & Brinkmann 2009). Videre sier de at generalisering i kvalitativ forskning, som for eksempel intervju, ofte kan svekkes ved at det er for få informanter. En kan ikke generalisere på samme måte som i kvantitative undersøkelser, men likevel kan en bruke kunnskapen som en får gjennom kvalitative studier på andre lignende arenaer.

I intervjuene stilles det spørsmål som kan ha en viss sårbarhet i seg som for eksempel hvordan de opplever stress, utfordrende atferd og deres håndtering av dette. Dette betyr at det finnes en risiko for at svarene informantene gir ikke alltid er helt ærlige eller at de kan holde tilbake viktig informasjon. Derfor har det vært viktig at de nyutdannede lærerne er i fra ulike skoler. Slik vil de de ikke ha muligheten til å diskutere informasjon med hverandre og dermed bli påvirket.

Jeg vurderer studien som interessant for alle som skal håndtere nyutdannede læreres overgang fra teori til praksis. Samtidig er det noen begrensninger, som for eksempel at alle informantene hadde arbeidserfaring fra skolen før eller under utdanning. De ulike temaene i

studien: nyutdannede lærere, stressteori, utfordrende atferd, mestringstro og autoritativ lærerrolle vil likevel være viktig informasjon når det gjelder å forbedre nyutdannedes håndtering av stress relatert til utfordrende atferd.

### 3.8 Reliabilitet

Reliabilitet handler om konsistensen og troverdigheten til studienes funn. Dette betyr i hvilken grad resultatet som fremstår i studien blir tilnærmet likt i en reproduksjon av studien (Kvale & Brinkmann 2019). Jacobsen (2016) påpeker at reliabilitet dreier seg om studien er troverdig i den grad at undersøkelsen i seg selv ikke påvirker de resultatene som dukker opp. For eksempel kan en stille spørsmålet om svarene til informantene vil forandres ved et nytt intervju med en annen forsker. Svarene til informantene kan endres av naturlige årsaker som eksempelvis at en lærer har en ny elevgruppe og dermed ikke opplever samme grad av stress i klasseledelse. Bryman (2016) understreker at å vurdere reliabilitet når det gjelder kvalitativ forskning er utfordrende. Han sier at resultatene i f.eks. intervju kan være vanskelig å gjenta i nye studier.

I denne studien har informantene fått en rekke spørsmål som omhandler deres første år som nyutdannet. Det har vært viktig at spørsmålene oppleves som åpne, slik at de ikke ledes til å svare på en bestemt måte. Videre vil det være vanskelig å gjennomføre en tilnærmet lik studie med andre informanter.

### 3.9 Feilkilder

Det vil alltid være feilkilder ved kvalitative studier. I min studie vil jeg trekke frem følgende temaer: min egen rolle som ny lærer i arbeidspraksis, en viss kjennskap til informantene, sensitive spørsmål og utfordringer med forståelse for teori.

Min egen rolle som nyutdannet lærer i arbeid kan påvirke med tanke på at jeg selv kan oppleve lignende situasjoner og beskrivelser som informantene. Dette kan for eksempel føre til sympati fra meg som forsker, slik at det er mer utfordrende å gjennomføre objektive

tolkninger. Det var viktig for meg at intervjuene ble gjennomført på en profesjonell måte og i minst mulig grad av påvirkning fra min egen rolle som nyutdannet lærer.

Videre var kjennskap til informantene noe som kan være en feilkilde. De var rekruttert fra samme kull som meg selv, men likevel har jeg ikke tatt samme utdanningsløp (pga. andre fagvalg). På grunn av pandemi situasjon har det vært vanskelig å gjennomføre studien på en annen måte. Videre er sensitivitet i spørsmålene en feilkilde, fordi informantene kan holde tilbake informasjon som de opplever som vanskelig å gi ut. Jeg opplever likevel at informantene har gitt ærlige og oppriktige svar på spørsmålene. En annen mulig feilkilde er at spørsmålene kan inneholde begreper og teori som informantene ikke har nok innsikt i. Begrepene ble på forhånd forklart, men det er likevel en mulighet for at mangel på forståelse kan ha påvirket svarene.

### 3.10 Ethiske vurderinger

Jeg har i intervjusituasjonen prøvd å ta godt vare på informantene, slik at de opplever trygghet og at de er ivaretatt. NSD sine retningslinjer er brukt og dette betyr at informantene har rettigheter, som for eksempel å trekke seg når som helst underveis i studiet, kan selv bestemme hvilke spørsmål de vil besvare og krav til anonymitet.

## 4.0 Resultatdel

Resultatene er framstilt ut fra hva som er hovedtendensene i sitatene. Det er også beskrevet interessante avvik fra hovedtendensen, og når det er uenigheter i informantgruppen. Under hvert tema settes det inn sitat som eksempler på hovedtendensen eller ulikheter. De ulike temaene har samme strukturen som innholdet i intervjuguiden: overgangen, utfordrende atferd og stress, mangel på kontroll, mestringstro, støtte fra ledelse og kollegaer, autoritativ voksenrolle.

Sitat framstilles med skråskrift.

## 4.1 Utdanningen og forberedelse til læreryrket

### Utdanning og erfaring

Alle informantene har vært igjennom en vanlig 1-7 grunnskolelærerutdanning med bachelor. 3 av informantene har i tillegg til vanlig pedagogikk hatt 30 studiepoeng videreutdanning i spesialpedagogikk. Fag som ellers går igjen er norsk, matte, gym og naturfag.

Alle informantene har hatt noe erfaring med klasseledelse før de startet arbeidet etter endt lærerutdanning. Erfaringen varierer, men de fleste forteller om arbeid i sfo, som miljøarbeider og som lærervikar. Alle har erfaring som lærervikar i minst ett år. Nå er de inne i sitt første fulle arbeidsår etter endt utdanning. Fire av informantene er kontaktlærer mens en informant er faglærer.

### Overgangen fra lærerutdanning til praksis

Det varierer i hvilken grad informantene opplever overgangen som utfordrende eller ei. To av informantene gav uttrykk for at de har håndtert overgangen på en god måte, og at dette henger sammen med tidligere erfaringer og hjelp fra kollegaer:

*“Jeg synes det har gått helt fint. Jeg tror mye av grunnen er at jeg har vært i en deltidsstilling før. At jeg tidligere har hatt erfaring. Og at jeg har kjempe gode kollegaer rundt meg som er flinke til å hjelpe dersom jeg trenger hjelp.”*

De tre andre informantene beskriver overgangen fra utdanning til praksis som mer utfordrende, både når det gjaldt å håndtere atferd og disiplinproblemer, samt en stor arbeidsmengde. Her forteller en av informantene om praksis sjokket:

*“Som kontaktlærer fikk jeg ganske stort sjokk egentlig. Vi har lært veldig lite i forhold til hvordan det er å være inne i et klasserom og håndtere de ulike elevene”*

Oppsummert ser det ut til å være viktig å ha erfaring fra klasseledelse før og under utdanning, å få hjelp fra kollegaer og ledelse. De utfordringene som ofte beskrives er relatert til atferdsproblematikk og stor arbeidsmengde.

## **Utdanningens forberedelse til håndtering av utfordrende atferd**

Informantene har ulike meninger om utdanningens forberedelse til håndtering av utfordrende atferd. De fleste beskriver opplevelsen av at utdanningen gir en mangelfull forberedelse når det gjelder å forstå og håndtere utfordrende atferd og gir uttrykk for at den er urealistisk:

*“Den undervisnings biten vi får på universitetet er kanskje 30-40% av læreryrket.”*

En av informantene sier at det har vært for lite vekt på temaet utfordrende atferd i pedagogikk utdanningen, også i praksisperioden:

*“For lite føler jeg. I pedagogikken i studiet var det også for lite. Altfor lite problemstillinger i praksis også.”*

Flere av informantene opplever også at spesialpedagogikk utdanningen er sentral når det gjelder å håndtere utfordrende atferd i den overgangen:

*“30 studiepoeng i spesialpedagogikk hjalp veldig og var interessant. Handlet om hvordan håndtere det og hvordan snakke til de elevene.”*

*“Jeg ser på en måte behovet for mer spes.ped. Ikke faglig, men mer kunnskap knyttet til utfordrende atferd. Både med relasjonsbygging og forskjellige diagnoser og andre utfordringer som elevene har.”*

En av informantene beskriver også at utdanningen har forberedt på temaet utfordrende atferd:

*“Jeg mener utdanningen har forberedt meg, i forhold til den pedagogikken vi har hatt. Vi hadde mye caser da vi var i pedagogikkforelesningene og fikk gjennomgått en del caser.”*

Oppsummert opplever de fleste lærerne at utdanningen har vært mangelfull på temaet utfordrende atferd i klasseledelse, og at det virker lite realistisk. De påpeker også viktigheten av videreutdanningen i spesialpedagogikk, og ønsker mer kunnskap om dette temaet i grunnutdanningen.

### **Opplevd forberedelse i praksis**

Informantene gav uttrykk for at praksis i utdanningen var viktig når det gjaldt deres håndtering av utfordrende atferd. De fleste mener at praksisperiodene bør være lengre og komme tidligere i studiet:

*“Når jeg ser tilbake til det så er praksisen egentlig veldig bra, men du blir ikke så godt kjent med elevene. Når du er lærer så betyr relasjon så vanvittig mye. Når du på slutten av studiet bare er i 2 uker praksis, så lærer du kun noen navn”*

*“Praksis er bra. Jeg synes det er litt kort tid. Da vi var siste delen, da var vi bare 2 uker om gangen. “*

Informantene beskriver mangel på mulighet for relasjonsbygging til elevene på grunn av korte praksisperioder:

*“Det er ikke nok med 3 uker, for det tar 2 uker ca. før du på en måte kommer i en situasjon hvor de stoler på deg, og du har skapt nok relasjoner. “*

Noen av informantene beskrev også praksis som urealistisk i forhold til når du står alene i klasserommet og etterlyste mer ansvar:

*“Litt mer ansvar til enkeltstudenter, fordi det blir lite realitet over hvordan det egentlig er. Fordi du er jo egentlig alene mesteparten av tiden, mens i praksis er du kanskje en student og 3 som observerer og det er veldig urealistisk”*

*“Det kunne vært mulig å ha en form for overtakelsespraksis. At du hadde prøvd å være i en klasse uten noen støtte. “*

Oppsummert virker praksis til å være en periode informantene opplever som en god forberedelse til å håndtere utfordrende atferd, men at det likevel ikke er tilstrekkelig realistisk for å møte utfordringene i overgangen til yrket. Flere påpeker at varigheten er for kort og ikke nok til å danne relasjoner til elevene. Noen av informantene beskriver også praksis som ikke nok realistisk i forhold til arbeidshverdagen.

## 4.2 Utfordrende atferd og stress

### **Opplevelse av stress i læreryrket**

Informantene kan ha litt ulike beskrivelser av hvordan de opplever stress i læreryrket, men de fleste trekker frem temaer som utfordrende elevatferd, (mangel på) kontroll i klasserommet og for mange arbeidsoppgaver på for kort tid. Eksempler på utfordrende atferd og kontroll i klasserommet:

*“Stress er jo hvis jeg ikke har kontroll over timene. Hvis jeg ikke har kontroll over elevene”*

*“Stress i læreryrket vil jeg si er de gangene du opplever at du ikke har noe makt.”*

Et eksempel på for mange arbeidsoppgaver:

*“Stress er på en måte at det er høyt tempo, du kan glemme ut ting, det er ting du ikke får tid til å ta tak i som du føler at du burde tatt tak i og du legger et press på deg selv.*

Trivsel og hjelp fra kollegaer blir også trukket frem som en viktig forebyggende faktor for stress:

*“Men jeg kjenner at hvis jeg ikke hadde hatt den tryggheten med de jeg jobber med og de elevene mine, så hadde jeg bygget opp en gru hver dag”*

Oppsummert ser det ut til at informantene opplever mangel på kontroll relatert til elevatferd som en viktig faktor, samtidig kommer det også frem at et stort arbeidspress bekymrer informantene. Viktigheten av gode og støttende kollegaer beskrives som en forebyggende faktor mot stress, og skaper trygghet.

### **Informantene sine tanker om at nyutdannede rapporterer om stress i klasseledelse**

Informantene har ulike tanker når det gjelder at nyutdannede rapporterer om stress relatert til klasseledelse. Tre av informantene beskriver opplevelsen av å være alene med ansvar for store klasser som i tillegg også kan ha utfordrende atferd. De blir også stresset når de mangler erfaring og handlingsalternativer:

*“Det oppstår jo situasjoner som du ikke har vært borti før. Samtidig så vet du ikke helt hvordan du skal reagere kanskje. Du vet på en måte teorien bak det, men når du står i en situasjon og når noe plutselig oppstår så blir du stresset i den situasjonen fordi du vet ikke helt hva du skal gjøre.*”

En lærer påpeker også det uforutsigbare ved å være klasseleder alene:

*“Du er redd for å si noe feil. Du er redd for hva “Per” skal si nå. han har du hørt om og aner ikke hva han kan gjøre. Du har gjerne ingen ekstra ressurser med deg og aner ikke hvordan ting kan gå.”*

Flere beskriver også viktigheten av støtte og nærvær fra kollegaer og tilgang på veileder i denne prosessen:

*“Jeg tror det er mange som blir forlatt alene, og da virker det enda skumlere når du ikke har noen å gå til. Jeg hadde ikke veileder over en lengre periode”*

En informant påpeker viktigheten av å ha støtte i klasserommet:

*“Først og fremst så har vi en fordel at vi har to lærere i klasserommet, så vi får brukt litt tolærer, ikke hver time selvfølgelig, men litt. Så det hjelper.”*

Oppsummert gir informantene uttrykk om at stress i klasseledelse handler om en opplevelse av uforutsigbarhet, frykt for å gjøre feil alene og mangel på støtte i selve situasjoner som oppstår. Mangel på handlingsalternativer i krevende situasjoner kan også gi stress. De gir uttrykk for at hjelp fra kollegaer er viktig for å redusere stress.

### **Forholdet mellom utfordrende atferd og opplevelsen av stress**

Alle informantene sier at det er en klar sammenheng mellom deres opplevelse av stress og utfordrende atferd. Flere nevner at arbeidet med utfordrende atferd gir dem opplevelsen av mangel på kontroll og de er redd for at andre elever også kan henge seg på de negative handlingene relatert til utfordrende atferd:



*“Det fører til at flere slenger seg på med en gang. Hvis en starter noe så ser de om du blir stresset. At du gjerne mister kontrollen over klassen. De ser at du stresser og du begynner å gjøre noe feil. Du sier ting du gjerne ikke ville sagt i en vanlig situasjon, som gjør at flere også slenger seg på og tester deg ut enda mer.”*

*“hvis du ikke får eleven til å ta den beskjeden, flere hiver seg på, så øker både stressnivået ditt og stressnivået i klassen. Flere elever blir urolige, flere elever blir stresset og får ikke konsentrert seg om det faglige eller det de skal gjøre.”*

De gir også uttrykk for at hvis en selv er sliten og lav på energi så kan håndteringen av utfordrende atferd bli dårlig og de negative handlingene eskalere. Samtidig kan god forberedelse virke forebyggende:

*“Jo tryggere du er, jo mer opplagt du er, jo mer forberedt du er, så vil det hjelpe deg i klasseledelse og de med atferd. De trenger jo ofte trygge rammer. De trenger den varmen. “*

*“Jeg kjenner at jeg stresser med at de fem som har utfordringer gir jeg sykt masse, så har jeg ikke igjen til de 15 som også trenger, bare på en annen måte. “*

Oppsummert gir informantene uttrykk for at det er en klar sammenheng mellom utfordrende atferd og stress. De beskriver videre at stress hos lærer kan øke den negative atferden i en klasse. Noen av informantene nevner også at deres egen sinnsstemning og energinivå kan påvirke stressnivået og den utfordrende atferden i klassen. Lavt energinivå kan føre til dårligere håndtering i situasjonene. Videre at stress gjennom utfordrende atferd kan gjøre at de har mindre energi igjen til andre elevene.

### **Håndtering av utfordrende situasjoner**

Alle informantene beskriver sin håndtering av utfordrende atferd med ord som: tydelig, stille forventninger, varm, relasjoner, være i forkant:

*“Akkurat det tenkte jeg veldig mye på i starten før jeg skulle ta over. På de planleggingsukene. Jeg var veldig fokusert på at jeg må inn tidlig og sette linjen med en gang og være tydelig. “*

*“Noen enkeltelever må du gjerne informere om hva vi skal gjennomgå, hva vi skal gjøre, hvis ting er utfordrende for de. Enkelte ting du må være litt obs og følge litt mer med på. Ta litt mer kontakt med noen. Snakke med noen ekstra. “*

Noen informanter beskriver hvordan relasjonsbygging kan virke positivt inn på grensesetting:

*“Det er veldig få av lærerne som klarer å håndtere gjengen min, men jeg har kommet såpass godt overens med dem. Vi har bygget den relasjonen at de faktisk hører på meg.*

*“Jeg mener at jeg er god på å vær streng, men likevel vær varm. Det har hendt jeg har blitt irritert og sur, med at “NÅ må du vær stille”, så heller gått bort og forklart hva som skjedde. “*

Noen av informantene påpeker også at evnen til å roe seg og ha tro på seg selv i situasjonen har en positiv påvirkning på deres håndtering av utfordrende atferd:

*“I det siste har jeg håndtert utfordrende atferd med et kaldt hode, fordi det er ikke vits å stresse. Jeg gjør jo det innvendig, men det er ikke vits å på en måte få panikk, da kommer du ingen vei. “*

*“I en slåsskamp går jeg inn på en rolig måte. Det er to som er veldig sinte og du trenger ikke en til lærer som er veldig sint. Da blir det tre.”*

Oppsummert beskriver de fleste informantene at det er viktig å håndtere utfordrende atferd gjennom å bygge gode relasjoner til elevene og være klar og tydelig. Noen av informantene sier også at de jobber med sitt eget perspektiv i krevende situasjon slik at de roer seg selv ned, noe som også skaper ro i situasjonene med utfordrende elever.

### **Beskrivelser av utfordrende atferd som fører til stress**

Noen av informantene beskriver opplevelser av støy og uro i klasserom som situasjoner hvor de har opplevd å bli stresset. Men også møtet med utfordrende enkeltelever oppleves som vanskelig. Situasjonene som skjer, bærer preg av usikkerhet og mangel på kontroll fra deres side:

*“I tillegg var det en del utfordrende i den klassen som gjorde at stressnivået var ganske høyt. Vi skulle ha stasjoner og med en gang jeg snudde ryggen til så hørte jeg kaos bak meg. Stressnivå skyhøyt. Det førte til tull i garderoben etterpå og førte stresset videre.”*

*“Hvis det er veldig mye støy. For jeg har en som ikke tar imot beskjeder. Det er som å snakke til en vegg noen ganger. Da blir jeg litt stresset fordi andre maser gjerne, så lager han lyder.  
“*

En av informantene beskriver en situasjon med en utagerende elev som fører til usikkerhet:

*“Jeg hadde en time hvor jeg var alene med 27 elever ute. De skulle ha utegym. Der jeg har en enkeltelev som spyttet på meg, kommer med frekke kommentarer. Kaller meg dum og frekk. Du er ikke så høy i hatten da på en måte. Det vet jeg ikke helt hvordan jeg skal takle.*

Oppsummert virker tendensen til å være at når flere negative handlinger som skjer samtidig, så skaper det stress hos informantene. Høyt støynivå som de ikke får kontroll over fører også til stress og noen frykter negativ utvikling i situasjonen. Den ene informanten beskriver en situasjon hvor en enkeltelev skaper stress og usikkerhet hos læreren gjennom uforutsigbar atferd.

### **Opplevelse av stress i møte med reaktiv eller proaktiv aggresjonsproblematikk**

De fleste informantene sier at de opplever elever med proaktiv problematikk som størst stressfaktor for lærere. De forteller at de proaktive jobber i skjul, har påvirkning på andre og at de kan føre til et negativt klima i klassen:

*“De proaktive egentlig, fordi de er de som jobber mest i skjul også vil jeg anta. Når de gjør det så påvirker de såpass mange andre hvor du som lærer kanskje ikke klarer å finne ut hvorfor det er så mye trøbbel, så er det gjerne en som er starten på det og gjør at det sprer seg rundt.*

*“Jeg har feks noen vikartimer på andre trinn som jeg ikke har vært i før. Da merker du fort at noen elever på en måte skal ta deg for ting du sier og gjør som går utenfor deres normale rutiner.”*

En av informantene opplever at begge problematikkene i lik grad fører til stress for læreren:

*“Både og. Jeg vil tenke ganske likt. Når det skjer noe proaktivt da kan du på en måte være litt i forkant. For hvis du ser en elev som begynner å utfordre deg så kan du gi tydelige beskjeder om at det ikke er greit og derfor kanskje stoppe det hvis du er litt i forkant, mens med reaktiv problematikk så skjer det bare plutselig.”*

To av informantene beskriver også at en i større grad kan forstå reaktiv problematikk, men ha vansker med å forstå den proaktive eleven og ønsket om å få reaksjoner fra eksempelvis medelever:

*“Jeg reagerer mer på de proaktive vil jeg tenke. For reaktive prøver jeg bare å stoppe med en gang. Men jeg henger mer på hvorfor en elev gjør noe for å få en reaksjon hos en annen. Mens en reaktiv har liksom bare en bryter som skrus på og har kanskje ikke noen hensikt bak det.”*

*“De som er reaktive er kanskje veldig mye i en episode, men så kan du snakke med de etterpå. Du ser hva som skjer og kan håndtere det etterpå, mens en proaktiv kan over tid skade læringsmiljø og hele klassemiljø.”*

Oppsummert ser det ut til at informantene opplever proaktiv problematikk som mer stressende for lærere. Dette begrunner de med at det er vanskeligere å oppdage, det foregår skjult og at det kan skade klassemiljøet. En av informantene mener derimot at proaktiv problematikk er enklere være i forkant på. To av informantene påpeker også at de kan ha mer forståelse for den reaktive eleven fremfor den proaktive.

### **Opplevd kontroll i arbeidet med utfordrende atferd**

Informantene nevner ulike faktorer som kan øke grad av kontroll hos læreren. Flere av informantene nevner faktorer som å bygge relasjoner og det å være tydelig i grensene som viktige innfallsvinkler i slike situasjoner

*“Jeg kan og si det at klassen er sånn det er nå på grunn av stabiliteten som det har vært fra første klasse. Det har vært to lærer siden første og i andre og tredje. Skulle jeg ha veiledet noen andre er det relasjoner og det å være tydelige.”*

To av informantene beskriver at å senke forventninger og krav til seg selv som en måte å øke kontroll på:

*“Jeg kommer nok aldri til å komme helt i mål når det gjelder å velge mine kamper. Men det er det som holder meg oppe ved å ikke bli stresset. For med en gang du tar alt som skjer, da er det over og ut, da treffer du veggen. “*

*“F eks naturfag i 4 time, etter en lang dag. Så kan du av og til se at dette går bare ikke, å starte rett på naturfaget. Da tar vi litt rolig musikk, få alle til å sette seg ned.*

En av informantene påpeker også at å få erfaringer som en bruker til refleksjon er noe som gradvis vil føre til økt grad av kontroll:

*“Først og fremst så tenker jeg at det handler litt om erfaring. Nå er jeg ganske ny og det handler om å få erfart forskjellige situasjoner og diskutert dette med andre så har du funnet strategier “*

Oppsummert er informantene enige på temaer som relasjonsbygging og senke krav og forventninger til seg selv og elevene kan være viktige når en skal oppnå bedre kontroll i klasseledelse. En av informantene bruker metoder (f.eks. musikk) som skaper rolig stemning hos elevene. En annen trekker frem det å kunne bruke erfaringer som en gjør seg i diskusjon og refleksjon med andre som en faktor for å øke grad av kontroll.

### **Følelser i situasjoner med mangel av kontroll**

Informantene nevner følelser som oppgitt, frustrert, sint, trist og en følelse av maktesløshet. Temaet opplevelsen av mangel på kontroll kommer fram også i denne sammenheng, og redselen for at det negative eskalerer. Noen av informantene beskriver at ansvaret en har om å verne andre elever fra utfordrende situasjoner er noe som kan skape frustrasjon og sinne.

*“Du kjenner selv at du mister kontrollen på en måte. Du vet på en måte at du må verne om resten av elevene, resten av klassen må ha noe å gjøre. Kanskje det oppstår en annen konflikt som du må ta tak i tillegg. Det eskalerer bare.”*

*“Svette. Du blir frustrert og tenker hva det er som skjer. Hva er det jeg gjør feil. Hvorfor hører de ikke etter. Du mister hele kontrollen og har lyst å grave deg ned i bakken. Men du kan ikke det heller.”*

En av informantene påpeker også at en blir trist overfor elever som en ikke klarer å hjelpe i situasjoner hvor en har mangel på kontroll:

*“For du vil hjelpe, men ikke alltid klarer å komme helt igjennom. Det tyner i hodet og du tenker, og du blir litt trist fordi at du vil at elevene skal ha det godt.”*

Oppsummert beskriver informantene mange ulike negative følelser (sinne frustrasjoner, maktesløshet og tristhet) som kan komme fram når det oppstår stress situasjoner i møtet med utfordrende atferd. Et tema som går igjen, er informantenes opplevelse av mangel på kontroll når atferden blir utfordrende. Også vanskene med å håndtere resten av klassen, når utfordrende situasjoner oppstår kan skape stress.

### 4.3 Mestringstro og stress

#### **Betydning av mestringstro når det gjelder utfordrende atferd og stress**

Informantene har ulik opplevelse av sin egen mestringstro når det gjelder å håndtere utfordrende atferd. Noen av de nevner at de opplever stress i utfordrende situasjoner ettersom de ikke har håndtert lignende før og dermed føler på en usikkerhet om deres håndtering er riktig. Dette kan igjen gi redusert mestringstro:

*“Du kan bli usikker i situasjoner som du ikke har vært oppe i før, som gjør at du ikke har tro på at du har håndtert denne situasjonen på en best mulig måte, som da kan føre til stress og usikkerhet rundt din egen praksis på en måte. “*

*“Jeg har så høye forventninger selv, og da jeg ikke mestrer det så ser jeg ikke de små positive hendelsene.”*

To av informantene beskriver derimot en god tro på egen mestring i utfordrende situasjoner noe som henger sammen med relasjonene som skapes til elevene:

*“Ja. Mestringstroen min er at jeg er god på å skape relasjon med elevene, uansett hva negative ting de kan ha. Men at jeg klarer å se det positive i det heller.”*

*“I sånne situasjoner føler jeg at jeg har ganske god tro på meg selv i form av at jeg ikke blir så lett stresset,”*

En informant beskriver at en utfordrende elev kan gi opplevelsen av mangel på mestringstro, i situasjoner hvor en opplever at en har prøvd å gjøre det en kan for å løse situasjonen:

*“Ja da har vi de eksemplene med den eleven som spyttet og kom med frekke kommentarer og slår. Der føler du deg maktesløs og du har ikke helt tro på ting. Du har prøvd de verktøyene du har.”*

Oppsummert kan en si at det er variasjoner i opplevelsen av mestringstro i utfordrende situasjoner, særlig knyttet til det uforutsigbare og uventede som kan oppstå. De informantene som beskriver lavere grad av mestringstro opplever også en høyere grad av usikkerhet og stress. Lærerne som beskriver høyere grad av mestring kjenner mindre på en stressopplevelse i situasjoner med utfordrende atferd. Det er særlig relasjonsbygging til elevene som beskrives som viktig for å håndtere vanskelige situasjoner.

### **Betydning av kollegaer på/for mestringstroen**

Informantene samsvarer på at kollegaer har positiv betydning for deres mestringstro i utfordrende situasjoner. De fleste beskriver at diskusjoner med andre lærere hjelper de til å øke troen på at de har mestret en situasjon:

*“Da tror jeg at de har positiv påvirkning fordi at de gangene jeg har diskutert situasjoner som har oppstått så har jeg på en måte fått en forståelse for de ulike situasjonene, og de sier at det skjer med de også”*

Noen informanter påpeker også at muligheten til å observere andre mer erfarne lærere øker deres tro på mestring:

*“Ja jeg plukker mye opp av han. Han har mye erfaring fra før. Jeg ser hvordan han gjør ting og hvor rolig ting foregår. Ting skjer så behagelig og måten han gjør ting på viser at elevene er rolige, det blir en god atmosfære i klassen, friminuttene, med holdningene hans.*

En av informantene etterlyser mulighet til å observere samhandlingen til andre lærere med sine klasser for å kunne bruke erfaringen senere:

*“Skulle ønske jeg kunne observert en lærer i syvende klasse i en gymsstime for eksempel. For garantert kommer jeg til å ende opp i en slik situasjon selv i lærerlivet. Det å observere andre hadde vært veldig nyttig.”*

Oppsummert ser det ut til at kollegaer har stor betydning for informantenes utvikling av mestringstro i situasjoner med utfordrende atferd. De fleste påpeker muligheten til å diskutere og reflektere etter å ha opplevd noe utfordrende. En av informantene påpeker at det er positivt for mestringstroen å høre at andre har opplevd lignende utfordrende situasjoner. En av informantene uttrykker et ønske om å kunne observere andre lærere i praksis.

## 4.4 Støtte på mange nivå: kollegaer, ledelse og veiledning

### **Støtte fra kollegaer i utfordrende atferd**

De fleste informantene svarer at de opplever en god grad av støtte fra kollegaer når det gjelder utfordrende atferd, og at dette er veldig viktig:

*“I veldig høy grad. Første jeg fikk beskjed om da jeg begynte er at ingen spørsmål er dumme.”*



En av informantene opplever god støtte og at en får nye ideer, men samtidig at en kan være uenig i det de andre lærerne prøver å hjelpe med:

*“De var egentlig veldig støttende, for det er utfordringer i alle klasser. Når vi snakker høyt om det får du nye ideer. Men det er ikke alltid deres ideer fungerer i min klasse.”*

Oppsummert samsvarer informantene i stor grad med at de opplever støtte fra kollegaer som hjelper i håndtering av utfordrende atferd. En av informantene uttrykker at kollegaene er støttende og at det gir nye ideer, men at det ikke alltid er noe som fungerer i sin egen sin klasse.

### **Støtte fra ledelse i utfordrende atferd**

De fleste informantene påpeker at de opplever god støtte fra ledelse når de har opplevd utfordrende situasjoner. De fleste sier at dette gjelder at de alltid har mulighet til å diskutere slike situasjoner med ledelsen som de har opplevd:

*“Etter den timen var ferdig gikk jeg rett til ledelsen og fikk snakket om situasjonen og fikk hjelp til å komme igjennom det. “*

En av informantene forteller om mangelfull oppfølging fra ledelse når det gjelder å være nyansatt med utfordrende klasse:

*“Når jeg får høre at jeg er nyutdannet og at gjengen er utfordrende. Da synes jeg det er dumt fra ledelsen at jeg ikke har fått mer hjelp.*

Oppsummert har de fleste opplevd god støtte fra ledelsen i utfordrende situasjoner, og mener at dette er viktig for deres utvikling som lærere. Det er imidlertid også beskrevet opplevelsen av mangel på støtte, noe som har vært belastende.

### **Betydning av støtte når det gjelder stress i utfordrende atferd**

De fleste informantene beskriver at viktigheten av støtte fra kollega og ledelse handler om å føle en trygghet både før, under og etter situasjonene:

*“Men bare den tryggheten om at tilbudet er der hvis stressnivået skulle ha økt er viktig. Det er timer som er satt av og kan benyttes når som helst”*

En av informantene påpeker at støtten kan føre til nye løsninger når det gjelder å løse utfordrende saker videre:

*“Jeg synes det er veldig betryggende. Jeg har hatt noen situasjoner hvor jeg har vært litt stresset og snakket med enten ledelse eller kollegaer. Når de forklarer så betrygger det meg i situasjoner hvor en kanskje ikke skal stå alene. Får løsningsorienterte måter du kan løse ting på.”*

En annen informant synes støtte er viktig, men at det også kan være utfordrende å motta den:

*“Viktig at du skal ikke føle deg så veldig alene egentlig. Men jeg synes det er litt vanskelig på en måte å få støtte også. Fordi jeg liker å ha kontroll “*

Oppsummert virker det som at støtten oppleves som en trygghetsfaktor som hjelper informantene til å redusere stress etter situasjoner har oppstått. Noen av informantene påpeker også at en manglende støtte kunne gjort at de hadde vært mer usikre og stresset opp i situasjoner. En av informantene sier at det å motta støtte kan være vanskelig.

## **Veiledning**

Alle informantene har fått tildelt en veileder, og det er viktig å få veiledning i denne fasen av yrkeslivet. En av informantene opplevde trøbbel i starten med veileder og dermed gikk det en lengre periode før en ny veileder ble tildelt. Det er varierende hvor mye veileder har blitt brukt. De fleste informantene sier at de ikke bruker veileder systematisk:

*“Veileder har alltid mulighet til å kunne prate. Vi har pratet sammen. Jeg har lagt frem ulike hendelser, så har veileder kommet tilbake med svar og pratet litt om jobb. Så jeg føler det har vært veldig bra med veileder.”*

En av informantene beskriver at de har møtt veileder til faste tider, men at det delvis har blitt forhindret pga. Covid-19:

*“Ja vi har hatt veiledning med nyutdannede, en liten gruppe med nyutdannede lærere. Det har vært litt begrenset med tanke på samlinger og sånn p.ga Corona, men vi hadde noen møter i starten.*

Oppsummert virker de fleste til å være fornøyd med veileder ordningene på skolene. En av informantene påpeker at veiledningen har vært mangelfull på grunn av forsinket tildeling av veileder. Noen av informantene beskriver at de i liten grad har hatt bruk av veileder og derfor ikke utnyttet seg av tilbudet, mens andre informanter påpeker at de har stor nytte av veiledningssamtalene.

## 4.5 Autoritativ rolle og stresshåndtering

Når informantene beskriver hvordan de håndterer utfordrende situasjoner i klasseledelse er det en del overlapping relatert til viktige begreper i den autoritative rollen, som for eksempel varme og relasjoner. I det neste avsnittet blir den autoritative teorien videre utdypet.

### **Betydning av relasjonsbygging og utfordrende atferd**

Det er stor grad av enighet i at relasjonsbygging lærer-elev har stor betydning for lærerens håndteringen av utfordrende atferd:

*“For deres trivsel har det ekstremt mye å si tror jeg. Hvis de har en trygg person de kan forholde seg til her på skolen hvor de er så ofte som de er, så tror jeg det trygger de mye i forhold til de problemene som de har. Om det er utagerende, om det er sosialt, om det er mobbing eller hva det måtte være.*

Noen av informantene sier også at gode relasjoner har betydning for hvordan grensesettingen til elevene kan virke bedre:

*“Mye. Stor betydning. Har du ikke en relasjon så tror jeg heller ikke du kunne ha ordnet opp i forskjellige ting, eller fått eleven på din side.*

En av informantene beskriver betydningen av ulike relasjoner i to klasser, og betydningen den relasjonen har for grensesettingen:

*“Nå er jeg mest i en klasse og mindre i en annen. Jeg merker at i den klassen jeg er mer har jeg hatt mulighet til å opparbeide en bedre relasjon til de elevene der som har en utfordrende atferd enn i den andre klassen. Jeg merker at der er det mye vanskeligere å irettesette elevene. I den klassen jeg er minst. For der har jeg ikke like god relasjon til de elevene.”*

I spørsmål hvordan de bygger relasjoner samsvarer informantene at det er viktig å bruke tid på elevene og være interessert i dem:

*“Du må se elevene, prøve å ha blikkontakt med de hver dag. Snakke litt med de både i friminutt og i timene. Gi de ros for ting de gjør. Være genuint opptatt av elevene på en måte.”*

To av informantene svarer også at en må være tidlig ute etter å bygge opp relasjonene:

*“Derfor tror jeg det er ekstremt viktig å starte opp med en relasjonsbygging i forkant, slik at du kan på en måte bygge på den og bruke den til å løse situasjoner på en god måte.”*

Oppsummert gir informantene uttrykk for at relasjonsbygging fra lærer til elev er avgjørende for å håndtere utfordrende atferd i klasseledelse. Flere beskriver også sammenhengen mellom gode relasjoner og muligheter for å sette grenser til elevene. De påpeker videre viktigheten av å bruke muligheter som oppstår i det daglige til å danne relasjoner. To av informantene sier også at en må være tidlig ute for å skape relasjonene.

### **Relasjoners betydning på stress**

De fleste informantene beskriver at relasjoner til elevene har en viktig og positiv betydning på deres opplevelse av stress:

*“Hvis du har en god relasjon, hvis han er sint vil du klare å snakke til han på en god måte. han vil høre på deg og roe seg ned på en helt annen måte. Roe ned situasjon mer enn en tilfeldig lærer ville ha gjort.”*

En av informantene opplever å bli mer stresset i en klasse som læreren ikke har like god relasjon til som en annen klasse:

*“I den ene klassen skjer det utfordrende situasjoner, men der føler jeg at jeg klarer å forholde meg rolig ettersom jeg har en bedre relasjon til elevene. Jeg vet mer om reaksjonsmønstrene deres og hvordan jeg kan forebygge ting enn i de situasjonene hvor jeg enten er vikar eller i den klassen jeg er mindre i for der kjenner jeg ikke så godt til disse elevene”*

Oppsummert er det enighet hos informantene at gode relasjoner til elevene reduserer deres opplevelse i stress når det gjelder utfordrende situasjoner. Det blir bedre forutsetninger for å forebygge og komme tidlig inn i situasjonene.

### **Krav og forventningers betydning på stress**

Flere av informantene sier at ved å sette krav og forventninger til elevene reduseres uro og dermed vil ha en positiv påvirkning på lærerens stressopplevelse og også på læring og læringsmiljø i klassen:

*“Jeg tror du blir mer stresset, fordi det blir mer lyd. Det kommer til å være mer elever som kanskje ikke hører etter. De vil føle at de har fritt spillerom,”*

*“Du blir stresset av uro, men det kommer litt an på om du har en klar konsekvens på ting”*

*“Det vil bidra til ro i klassen, og et bedre klassemiljø. Hvis du har tydelige krav og forventninger til klassen som helhet.”*

I tillegg spørsmål angående hvordan de setter krav og forventninger påpeker de fleste av informantene at en viktig faktor er at reglene lages sammen med elevene og at de selv også må følge reglene:

*“Vi tar opp ulike problemstillinger på hele trinnet. Altså lærere og elever i sammen. At vi har tydelige forventninger og at vi ikke lar det gli etter hvert.”*

*“Jeg mener det er viktig at vi som klasse har blitt enige om regler. At det ikke bare er jeg som er her og jeg bestemmer, men at vi er her sammen og det er samspillet mellom oss.”*

*“Hvis jeg har krav og forventninger så må jeg følge de selv og holde de. Det vil gjøre at elevene vet hva jeg står for. Når de vet hva jeg forventer av de, så kan de forvente det samme av meg.”*

En av informantene sier at utfordrende elever som ikke følger krav og forventninger ikke nødvendigvis fører til stress ettersom læreren vet utgangspunktet til elevene:

*“Nei, jeg blir ikke stresset av det. For jeg vet at de er sånn tenker jeg. En av de kryper på gulvet og lager lyder, det blir irriterende etter hvert, men jeg blir egentlig ikke så veldig stresset.”*

Oppsummert er det enighet hos informantene i at krav og forventninger reduserer stress opplevelser når det gjelder utfordrende atferd. I spørsmål angående hvordan informantene håndterer å sette krav og forventninger påpeker flere av lærerne at regler og krav bør settes sammen med elevene gjennom medvirkning. Forventningene må også være relativt like over tid.

En av informantene sier at utfordrende elever som i utgangspunktet sliter med elevrollen i mindre grad skaper stress, fordi en har andre forventninger.

### **Kombinasjonen varme og krav**

Det er bred enighet hos informantene om at for å klare å sette gode krav og forventninger så må en ha god relasjon i bunn. Informantene sier ord som “se eleven”, “se bak atferden”, “være snill”, “bli kjent med eleven”:

*“Fordi hvis du har en god relasjon tror jeg eleven vil se på deg som snill. Og hvis du da i klasserommet viser at du er tydelig på hvordan du vil ha det, så vil du bli sett på som snill og fortsatt kunne sette krav tror jeg.”*

*“Det som er viktig er at du klarer å se bort ifra de gangene der eleven har vært spesielt utfordrende. At du kan se bak atferden, at du ikke tenker at den eleven er sånn som han er, men at du ser på hvorfor den eleven sånn er den er.”*

*“Men mye «smalltalk» på skolen. Er det situasjoner som oppstår, ta de ut, snakk med de om det. Hva er det som har skjedd f.eks. Også det med å løse ting når det skjer. “*

De fleste informantene påpeker at en må prøve å få elevene til å forstå hvorfor grenser settes gjennom å forklare. De sier at elevene må forstå at en ikke gjør det for å være ubehagelig overfor elevene, men at det er en god grunn for det:

*“Jeg tenker at når jeg har vært “streng” så er grunnen for at jeg er “streng” ikke at jeg skal være frekk med dem og gjøre de irriterte. Det handler om de kravene jeg har til dem.”*

*“Forklare de hva som skjedde og hvorfor. Og ha en god samtale etterpå. At du ufarliggjør det. At alle kan ha en dårlig dag på en måte.”*

Videre beskriver noen av informantene at det er viktig å nullstille seg etter situasjoner som har vært krevende og hvor lærer har måttet vært bestemt:

*“Det å kunne snu om, glemme og på en måte begynne nesten på nytt. At det viktigste er jo for lærerne at vi kan skru av den oppgittheten, irritasjonen og ikke se det negative på noe. Men snu om og tenke positivt igjen. “*

Oppsummert beskriver informantene at gode relasjoner er en avgjørende faktor for å håndtere og sette krav på en god måte. De fleste sier det er viktig at elevene forstår hvorfor en må sette grenser. Noen av informantene peker også mot egen rolle og sier det er viktig at læreren selv nullstiller seg etter å ha opplevd situasjoner som er utfordrende.

### **Autoritativ rolle sin betydning for stresshåndtering**

Informantene er samstemte om at en autoritativ rolle i klasseledelse når det gjelder utfordrende atferd reduserer stress. De fleste informantene beskriver at elever som er på “lag” med læreren vil føre til at stressnivå reduseres, og at de har ekstra fokus når det gjelder relasjoner til utfordrende elever:

*“Hvis du bygger godt på relasjoner, også spesielt til de utfordrende. Få de på ditt lag. Vise interesse, snakke med dem. Være til stede. Så vil det reduserer ditt stressnivå.*

En av informantene påpeker at en må gi av seg selv for å kunne få til de gode relasjonene:

*“I friminuttet ikke bare spring inn og sett deg på pauserommet. Stå og snakk med de i gangen. Etter skolen, ikke bare gå rett hjem, si ha det til alle. Vise interesse om morgningen. Vise at du er til stede og se de i litt andre situasjoner. “*

En annen informant beskriver å oppleve at starten som nyutdannet har vært preget av mye varme og for lite krav. Informanten påpeker at det muligens kan være bra å være enda mer tydelig og bestemt i oppstarten med en klasse:

*“Det er en hårfin balanse og jeg har på en måte gjort den tabben at jeg kanskje har vært litt for snill. At jeg ikke har vært så tydelig på regler og da slår det tilbake på meg på en måte. At du mister litt kontroll, har flere elever som kan utfordre deg. Jeg ville blitt mye strengere i utgangspunktet og blitt varmere etter hvert. Vært mer mot tydelige regler. “*

Oppsummert opplever informantene at stress reduseres gjennom å lykkes med autoritativ i klasseledelse. Elever som er utfordrende, trenger et ekstra fokus fra læreren når det gjelder relasjonsbygging. En av informantene beskriver at en må legge innsats i å skape relasjoner. En annen lærer nevner egne opplevelser av å være for snill og ikke nok bestemt i en oppstartsfasen og ønsker å lære fra dette.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Erfaring, utdanning og overgangen fra utdanning til praksis

Alle lærerne hadde en erfaringsbakgrunn fra klasseledelse. Flere av informantene gav uttrykk for at denne erfaringen var fordelaktig i overgangen til praksis som nyutdannet. Det er variasjoner i utvalget når de beskriver hvor utfordrende de opplever denne overgangen, men de fleste opplever den som krevende. To av informantene gir likevel beskrivelser at de håndterer dette på en god måte.



Det er særlig arbeidsmengde og håndtering av utfordrende atferd informantene nevner som årsaker til at det oppleves som belastende (jf. McCarthy et al. 2015). Dette er i tråd med det Skaalvik & Skaalvik (2013) nevner om frafallet i læreryrket i startfasen. Som jeg skal komme tilbake til senere er disse opplevelsene lærerne beskriver forbundet med stress, noe som også er vektlagt i studien til Skaalvik & Skaalvik.

De fleste lærerne gav uttrykk for at utdanningen ikke i stor nok grad ivaretok temaet utfordrende atferd. I intervjuer med nyutdannede lærere finner Amundsen (2009) at flere opplever studiet som mangelfullt når det gjelder temaet utfordringer i klasseledelse. Tre av informantene har fagvalg i spesialpedagogikk og beskriver dette som svært nyttig i denne sammenheng. De to andre informantene uten denne videreutdanningen etterlyser dette temaet i grunnutdanningen. De fleste informantene opplever mest det såkalte “praksissjokket” (Postholm et al. 2018) relatert til den omfattende arbeidsmengden og vanskene med håndtering av utfordrende atferd.

Konsekvensen av dette bør være økt oppmerksomhet på temaet utfordrende atferd i grunnutdanningen i læreryrket, både når det gjelder teori og praksis. Mye tyder også på at spesialpedagogikk må sterkere inn i utdanningsforløpet.

Når det gjelder praksis var det bred enighet hos informantene om viktigheten når det gjelder håndtering og forståelse av utfordrende atferd. De er enige i at praksisperioden bør være lengre og begrunner dette med muligheten til å danne relasjoner med elevene over tid. Dette kan gi viktige erfaringer som kan overføres til jobben etter utdanning. Ogden (2015) sier at en som lærer kan forvente å møte utfordrende atferd i klasseledelse og at god relasjonskvalitet er et viktig tema for å forebygge og håndtere det.

## 5.2 Forståelse og håndtering av utfordrende atferd

Hovedtendensen hos informantene var at håndtering av atferd ble beskrevet med begreper som for eksempel tydelig, relasjon, forventninger og det å være i forkant. Disse temaene kan knyttes til den autoritative rollen (Baumrind 1991; 2013). Denne teorien blir også beskrevet og utdypet senere i dette kapittelet og handler om forholdet mellom de to dimensjonene krav og relasjonsbygging. Den autoritative rollen virker forebyggende og reduserer negativ atferd på sikt (Bear 2015). Også Jennings & Greenberg (2009) påpeker viktigheten av et klassemiljø

som kjennetegnes av støttende og oppmuntrende relasjoner. Disse sier videre at mangel på gode relasjoner til elevene og et høyt konfliktnivå kan føre til stress og energitapping hos lærerne over tid.

Noen informanter beskriver sin egen evne til å roe seg ned i krevende situasjoner som viktig for å håndtere utfordrende atferd. Dette henger i sammen med stressteori og emosjonsfokuset problemløsning (Lazarus 2006). Videre handler det om å håndtere sin egen sinnsstemning og følelser i de krevende situasjonene, noe som kan bidra positivt til håndtering. Dette vil bli mer beskrevet i et eget punkt som omhandler forbindelsen mellom utfordrende atferd og stress. God emosjonsregulering hos læreren vil virke inn på kvaliteten i klasseledelse (Sutton et al. 2009). Sutton og kollegaer sier videre at lærere må vise positive emosjoner og prøve å håndtere sine egne negative emosjoner. Det blir viktig å “nedregulere” sine egne negative emosjoner som for eksempel sinne og frustrasjoner. Også McCarthy et al. (2015) beskriver viktigheten av å håndtere lærerens egne vanskelige følelser når det handler om å få til god stresshåndtering i klasseledelse.

### 5.3 Opplevelse og forståelse av stress

På spørsmålet “hva er stress i læreryrket?” og “informantenes tanker om nyutdannede som rapporterer om opplevelse av stress” gir informantene mange ulike eksempler. Flere av disse eksemplene handler om mangel på kontroll i klasseledelse. Andre eksempler kan være mangel på makt i utfordrende situasjoner og for mange arbeidsoppgaver. Lærernes eksempler handler mye om mangel på kontroll når det gjelder utfordrende situasjoner med elevene, noe som også bekreftes av McCarthy et al. (2015). Det er ingen av informantene som definerer, bruker faguttrykk eller forklarer stressbegrepet slik som for eksempel Lazarus (2006) definerer det. Det kommer heller ikke frem i intervjuene faguttrykk som er vanlig i stressteori, for eksempel negativt og positivt stress, stressbelastning, primærvurdering, sekundærvurdering, emosjonsfokuset, problemfokuset eller relasjonsfokuset mestring. Dette kan tyde på at informantene i liten grad kjenner til teorier og begreper i dette fagfeltet. En konsekvens av dette bør være en kompetansebygging på stress temaet i grunnutdanningen.

Et sentralt tema som blir nevnt av flere er mangel på kontroll. Eksempler som går igjen, er utfordrende atferd som de har vansker med å håndtere og som de også uttrykker en

bekymring for kan eskalere. I følge Steptoe og Poole (2016) vil mangel på kontroll kunne forsterke en stressopplevelse. Motsatt vil det å skape større grad av kontroll, kunne gi en stressreduksjon. Eksempler på innfallsvinkler i slike situasjoner kan være atferdsmessig kontroll, opplevd kontroll og kognitiv kontroll (jf. Steptoe og Poole 2016). Ut ifra informantenes beskrivelser av mangel på kontroll vil det være viktig at de kan forstå sine egne stress opplevelser, slik at de kan finne måter å håndtere situasjonene på som kan øke kontrollen. Eksempelvis kan en lærer med kompetanse i stressteori i større grad forstå og være bevisst på hvilke faktorer som kan endres eller bedres i en utfordrende situasjon. Noen eksempler på hvordan lærere kan forbedre kontrollen er å sette lyset på overganger (f.eks. time-friminutt og friminutt-time), god start på dagen og i timene, det å være godt forberedt og ha klare forventninger til elevene allerede fra skolestart.

#### 5.4 Koblingen mellom utfordrende atferd i klasseledelse og stress

Hovedtendensen blant informantene er at det er en klar sammenheng mellom utfordrende atferd og opplevelsen av stress i klasseledelse blant nyutdannede lærere. Også i disse spørsmålene kommer mangel på kontroll frem som en faktor de fleste gir uttrykk for har sammenheng med stress og utfordrende atferd. Denne sammenhengen mellom utfordrende atferd og stress bekrefter også McCarthy et al. (2015) og Skaalvik & Skaalvik (2013). Flere av informantene beskriver også at stress hos lærer kan medføre til eskalering av negative handlinger gjennom at flere elever henger seg på atferden. De gir uttrykk for en redsel for at dette skal skje, noe som igjen kan henge sammen med økt grad av mangel på kontroll.

Flere beskriver en utrygghet gjennom å være alene i situasjoner med utfordrende atferd i store klasser som nyutdannet, og at de mangler handlingsalternativer. En av lærerne sier også at disse situasjonene medfører stor grad av uforutsigbarhet. Utrygghet, uforutsigbarhet og mangel på handlingsalternativer kan gi opplevelsen av mangel på kontroll som gir økt stress (Steptoe og Poole 2016). Det at de mangler handlingsalternativer kan også tyde på mangel på kompetanse når det gjelder temaene utfordrende atferd og stress.

Informantene ble spurt om forskjellen på opplevd stress når det gjelder å håndtere situasjoner med reaktiv eller proaktiv aggresjon (jf. Roland, E. 2014; Card & Little 2007). De fleste opplever at proaktiv aggresjon er mer belastende og fører til økt grad av stress. De oppgir

grunnen til dette med at proaktive negative handlinger ofte har en skjult form og kan være en trussel for utvikling av et godt klassemiljø. Videre nevner noen av informantene at en kan ha større forståelse og sympati for elever med en reaktiv problematikk. Dette begrunnes med at vanskene til elever med reaktive aggresjonsmønstre i mindre grad virker viljestyrt. Elever som utøver proaktive negative handlinger, opplever de som mer uforståelige og utfordrende. Det ser ut til å være et behov for kompetansebygging og veiledning når det gjelder dette temaet.

En viktig innfallsvinkel mange av lærerne nevner er sin egen rolle og psykologiske tilstand i utfordrende situasjoner. Eksempler som nevnes er den graden av energi de har til enhver tid, hvor trygge de er i jobbsammenheng og hvor godt forberedt de føler seg. Noen nevner også at lav grad av energi og tretthet kan føre til dårlig håndtering, noe som igjen kan forsterke problematikken de står i. Dette kan ses i sammenheng med begrepet “cyclical feedback loop” (Lewis et al. 2011). Med “cyclical feedback loop” mener de at lærerens nivå av negativt stress på sikt kan øke elevenes negative atferd. Motsatt kan også elevenes negative atferd øke lærerens stressnivå. Dermed blir det en negativ sirkel som kan være vanskelig å komme seg ut av. Dette er en viktig forståelse for både nyutdannede og erfarne lærere; hvordan bryte en negativ sirkel mellom seg selv som lærer og en eller flere elever med utfordringer? Og hvordan kan vi forebygge at lærerne kommer i slike negative sirkler? Et viktig element i oppgaven er den autoritative voksenrollen, som ser ut til å kunne gi større grad av kontroll og forebygge negativ atferd. Dette blir drøftet dypere i et senere punkt (jf. side 61) En annen innfallsvinkel er å anvende viktige temaer i stressteori som for eksempel emosjonsfokuset, problemfokuset og relasjonsfokuset mestring (Lazarus 2006; McCarthy et al. 2015; Stevenson et al. 2016). Emosjonsfokuset handler om å være bevisst på egne følelser i en situasjon, problemfokuset dreier seg om å identifisere et eller flere problemområder som skaper stress og sette tiltak for dette. Relasjonsfokuset mestring går ut på å bli ivaretatt og få hjelp av kollegaer. Relasjonsfokuset mestring beskrives mer senere i dette kapittelet (side 61).

Det vil også være viktig å forstå mekanismene i stressmodellen til McCarthy et al. (2015) (jf. fig 1), spesielt med tanke på primær og sekundær vurdering (Lazarus 2006). Gjennom å forstå sine egne vurderinger vil læreren kunne tolke om situasjonen blir en utfordring eller trussel, noe som kan enten før til positivt eller negativt stress (Bru 2019). Det kan føre til at den nyutdannede læreren bedre forstår hvordan en kan mestre ulike utfordrende situasjoner.

En vurdering kan være å overveie i hvilken grad en skal gå inn i en utfordrende situasjon. Denne kunnskapen vil også være viktig for veiledere, kollegaer og ledelsen. I praksis kan dette bety at ledelsen kan legge til rette for at nyutdannede lærere ikke får klasser som kjennetegnes av stor grad av utfordrende atferd.

## 5.5 Betydningen av mestringstro og stress i møte med utfordrende atferd

Alle informantene gav uttrykk for at mestringstro er viktig når en skal håndtere stress som er skapt av situasjoner med utfordrende atferd. Noen beskriver at god mestringstro i utfordrende situasjoner fører til et lavere stressnivå. Andre sier motsatt at deres mangel på mestringstro i slike situasjoner økte stress opplevelsen. Dette er i tråd med Schwerdtfeger et al. (2008) som sier at mestringstro utgjør en viktig "buffer" mot stress i klasseledelse. Alle informantene har beskrevet en grad av erfaring med klasseledelse før første året som nyutdannet i arbeidslivet. Dette har sannsynligvis ført til at lærerne har viktige erfaringer med seg. Bandura (1997) påpeker at egne mestringserfaringer er den viktigste faktoren for utvikling av mestringstro. Derfor vil det være viktig å legge til rette for at lærere får gode erfaringer det første året, for eksempel gjennom veiledning, tildeling av klasser, støtte fra lærere og ledelse.

Et viktig spørsmål er hvordan en kan utvikle nyutdannedes lærere sin mestringstro i klasseledelse. En innfallsvinkel som flere av informantene nevner er betydningen av samarbeid med kollegaene når det gjelder utvikling av deres egne mestringstro. De beskriver blant annet viktigheten av å observere erfarne lærere i for eksempel to-lærer system, men også ha mulighet til å observere erfarne lærere i andre klasser. Dette kaller Bandura (1997) for modellæring, som utgjør et viktig tema når det gjelder å bygge mestringstro. En konsekvens av dette kan være at nyutdannede lærere inngår i systematisk tolærersystem og settes i team med erfarne lærere. En ting er å observere erfarne lærere, en annen ting er å kunne reflektere over utfordrende situasjoner og stress med kollegaer.

## 5.6 Viktigheten av kollegalæring og støtte, veiledning og ledelse

De fleste informantene beskriver at skolene de arbeider på har en god støtteordning når det gjelder nyutdannedes håndtering av klasseledelse. Informantene har i variert grad anvendt veileder, men samtlige har hatt mulighet til det. Støtten som her beskrives gjelder fra kollegaer på trinn, ledelse og gjennom veileder. Informantene uttrykker at støtten gir mulighet for å diskutere utfordrende situasjoner, reflektere over disse situasjonene og å gi innspill på å løse fremtidige situasjoner. Dette opplever flere av informantene som en trygghet når vanskelige hendelser med elever oppstår. Thoits (2011) understreker at ulike former for støtte kan forebygge og redusere stress opplevelser.

Det kan virke som den gode støtten de nyutdannede lærerne opplever har en positiv påvirkning på deres opplevelse av stress når det gjelder utfordrende atferd. En strategi for å mestre stress er å ha positive relasjoner med de rundt seg, som i dette tilfellet gjelder kollegaer, ledelse og veileder (Stephenson et al 2016). Uchino (2009) påpeker at sosial støtte er en viktig ressurs i utfordrende situasjoner som kan føre til stress. Erfarne kollegaer sin mestringstro kan ha betydning for de nyutdannede sin mestringstro (Bandura 1997). Det vil si at støtten ledelse, kollegaer og veileder gir må ha et positivt fokus. Negative utspill fra eksempelvis andre kollegaer kan påvirke mestringstroen til nyutdannede og derfor bør skolene ha et kollektivt ansvar i å fremme et positivt fokus til alle nye lærere.

Svarene informantene gir indikerer at både ledelse, kollega og veiledere på disse skolene har et positivt syn når det gjelder støtte til de nyutdannede. Skoler må ha en klar plan på systematisk veiledning og støtte til nyutdannede lærere de første årene slik at færrest mulig faller av (Amundsen 2009).

## 5.7 Den autoritative voksenrollen relatert til utfordrende atferd som forebygging mot stress

Alle informantene uttrykker at relasjonsbygging til elevene er avgjørende når det gjelder å håndtere utfordrende atferd. De fleste informantene mente også at gode relasjoner til elevene hadde positiv påvirkning på deres opplevelse av stress i utfordrende situasjoner. En grunn de oppgir er at gode relasjoner gir læreren mulighet til å være i forkant og dermed forebygge

negativ atferd. Informantene beskriver at for å skape en god relasjon må en kunne “se elevene”, vise interesse overfor dem og være tidlig ute med å bygge relasjonene opp.

Dette er i tråd med Pianta et al. (2012) som sier at en av de viktigste faktorene for å håndtere utfordrende atferd er å bygge gode relasjoner (f.eks. positivt klima, sensitivitet og perspektivtaking til elevene), og ha god organisering i klasserommet (for eksempel gode rutiner, gode overganger og å kunne være i forkant). Også Baumrind (2013) og Bear (2015) framhever verdien av å være en aksepterende, støttende og varm voksen i kombinasjon med tydelige grenser når en skal forebygge utfordrende atferd. Ogden (2015) påpeker at positiv kommunikasjon i større grad skaper relasjoner til alle elevene og at dette har god effekt, spesielt på elever som har utfordrende atferd.

Informantene ser ut til å ha god forståelse for og kunnskap om temaet relasjonsbygging og viktigheten av dette. De beskriver også at gode relasjoner fungerer som en “buffer” mot opplevelsen av stress i utfordrende situasjoner. Her kan det også tenkes at gode relasjoner vil forebygge den tidligere nevnte negative “cyclical loop” (Lewis et al. 2011), som over tid kan føre til at læreren blir utmattet.

De fleste informantene beskriver at den andre dimensjonen i den autoritative lærerrollen, krav og forventninger som stilles elevene, har flere positive faktorer. Det å stille krav kan gi bedre håndtering av utfordrende atferd, gi økt grad av kontroll og dermed virke forebyggende på opplevelsen av stress. De nevner også begreper som læring og positivt læringsmiljø. Bear (2015) sier at viktige faktorer for å oppnå god undervisning og læringsresultater er at læreren har en autoritativ tilnærming, gjennom å kombinere positive relasjoner med det å skape orden, forventninger, engasjement og det å stimulere til elevenes selvregulering.

Flere av informantene nevner at uro er et stressmoment og derfor noe de ønsker å forebygge når de stiller krav og forventninger. Ogden (2015) påpeker at elever med atferd på nivå 1 (fig 2) som regel finnes i enhver klasse, slik at nyutdannede lærere også må forvente å møte denne problematikken. Dette nivået handler blant annet om uro og støy i klasserommet, som kan være skadelig for læringsmiljøet. Det vil derfor være viktig at nyutdannede lærere får til god håndtering gjennom å stille krav og forventninger til elevene.

Informantene trekker fram tre elementer som kvalitet i utøvelsen av kravene: relasjoner, forståelse for grensesetting og elevmedvirkning. Flere av informantene mener at gode relasjoner er avgjørende for å ha mulighet til å sette grenser, spesielt med de utfordrende

elevene. Denne kombinasjonen av relasjoner og krav er viktig i utøvelsen av den autoritative rollen (jf. Baumrind 2013, Walker 2009). Videre nevner også de fleste informantene at elevene må forstå hvorfor grensene settes og at derfor er elevmedvirkning viktig i disse prosessene. Baumrind (1991, 2013) påpeker også at det er viktig å sette grenser slik at barnets stemme blir hørt, i den grad det er mulighet for det.

Det ser ut til at informantene innehar god kunnskap om den autoritative rollen og dens betydning i denne sammenheng. Likevel opplever de at utfordrende atferd er en stressfaktor i rollen som nyutdannet lærer (Skaalvik & Skaalvik 2013), selv om disse opplevelsene varierer i informantgruppen. Dette kan tyde på at nyutdannede trenger å utvikle den autoritative rollen i klasserommet, selv om det ser ut som de kan teorien. Et viktig tema for de nyutdannede kan være å få hjelp til å omsette teori til praksis. En sentral mulighet for å påvirke dette er gjennom systematisk veiledning. Denne veiledningen kan for eksempel inneholde hvordan en kombinerer relasjonsbygging og krav relatert til utfordrende atferd. Det kan være elementer som observasjon, veiledet praksis osv. Noen av informantene nevner et savn av muligheten til å observere andre erfarne lærere.

Informantene uttrykker at det å lykkes med autoritativ lærerrolle fungerer som en faktor for å redusere stress, fordi kombinasjonen av relasjonsbygging og tydelige grenser ser ut til å påvirke til større grad av kontroll. Opplevd mangel på kontroll kan skape sterkere stressopplevelser og god kontroll kan redusere stressopplevelsen (Steptoe & Poole 2016). Bear (2015) understreker at en autoritativ lærerrolle gir den mest effektive klasseledelsen, både når det gjelder å redusere negativ atferd og det å skape gode læringsmiljø blant elevene.

## 6.0 Konklusjon

**Problemstilling:** Hvordan opplever nyutdannede lærere stress i klasseledelse når det gjelder utfordrende atferd, og hvordan håndterer de dette?

De fem informantene har ulike opplevelser av utfordrende atferd når det gjelder stress i klasseledelse. Likevel beskriver de fleste overgangen fra utdanning til praksis som krevende (Postholm et al. 2018) og at arbeidet med utfordrende elever kan skape stress opplevelser



(McCarthy et al. 2015). Beskrivelser av situasjoner som gir stress er for eksempel at mange negative handlinger kan foregå samtidig i klasserommet, at de har redsel for at den negative atferden skal eskalere, at de ikke har gode nok handlingsalternativer til å håndtere vanskene og opplevde vansker med å forstå og håndtere proaktiv aggresjonsproblematikk som kan oppstå blant elevene. Disse beskrivelsene kan både hver for seg og sammen gi den nyutdannede læreren en mangel på kontroll opplevelse, noe som utgjør en viktig stressfaktor (Steptoe og Poole 2016). Slike opplevelser hvor kravene overstiger lærerens ressurser skaper ifølge Lazarus (2006) stress opplevelser. En viktig kontekst for dette er deres beskrivelse av et generelt stort tidspress (Skaalvik & Skaalvik 2013) og utøvelsen av mange kompliserte arbeidsoppgaver samtidig. En annen kontekst er at det er stor sannsynlighet for at nyutdannede lærere i tillegg vil møte på utfordrende atferd i sin klasseledelse (Ogden 2015). Svarene fra de nyutdannede lærerne viser at det er mange forhold som virker sammen, og at det må være viktig å ha oversikt over dette. Stress forskningen viser at lærere som opplever stress situasjoner over tid, kan risikere å komme inn i negative sirkler (negative cyclical feedback loops) med elevene, noe som kan forverre situasjonen for både lærere og elever (Lewis et al. 2011). Det må være viktig å identifisere slike negative sirkler tidlig, slik at de kan brytes ved for eksempel hjelp av veiledere, kollegaer og ledelse.

Når det gjelder mestringstro gav alle informantene uttrykk for at det har påvirkning i deres håndtering av utfordrende atferd og deres opplevelse av stress. En lærer som har god mestringstro vil gjerne oppleve stressituasjon som mer positiv og utfordrende, mens lav grad av mestringstro kan føre til økt stress (jf. Bandura 1997; Schwerdtfeger et al. 2008; McCarthy et al. 2015). Flere av informantene nevner at deres tidligere erfaringer i klasseledelse har hatt positiv betydning for overgangen til yrket. Videre kan og modellering (Bandura 1997) fra kollegaer gi mestringstro når det gjelder håndtering av utfordrende atferd. En konsekvens av dette må være å styrke nyutdannedes lærere sin mestringstro når det gjelder klasseledelse generelt og arbeidet med utfordrende elever spesielt.

Det ser ut som informantene har god kunnskap om klasseledelse, utfordrende atferd og autoritativ lærerrolle. Noen av informantene savner likevel mer kompetanse i spesialpedagogikk, og nevner spesielt det å ha forståelse og gode handlingsalternativer i arbeidet med utfordrende atferd. Når det gjelder forståelse av teori innen stress er det mye som tyder på at dette er et mangelfullt tema hos informantene. Viktige stress begreper (f.eks. emosjon, problem og relasjonsfokustert mestring, primær og sekundær vurdering (jf.

Stephenson et al. 2016; Lazarus 2006) er nærmest fraværende i intervjuene. En konsekvens av dette må være å forsterke grunnutdanningen når det gjelder spesialpedagogikk, samtidig som stressteori i større grad får et fokus.

Når det gjelder utøvelsen og forståelsen av den autoritative rollen kommer informantene med mange innspill når det gjelder relasjonsbygging til elevene og hvordan en setter krav og grenser. Flere snakker også om viktigheten av kombinasjonen av relasjonsbygging og det å sette krav (jf. Baumrind 2013; Walker 2009; Pianta et al. 2012). Alle informantene har god kunnskap og et høyt fokus på at relasjonsbygging er et avgjørende tiltak i arbeidet med utfordrende atferd. Videre sier de at kvaliteten i relasjonsbyggingen også påvirker positivt når de skal sette grenser. De fleste mener at den autoritative rollen kan gi økt grad av kontroll når det gjelder utfordrende atferd, som igjen kan virke forebyggende mot stress (Steptoe og Poole, 2016). Selv om de kan den autoritative teorien godt, gir også flere av informantene uttrykk for at den er vanskelig å få til i praksis, for eksempel sier flere at de mangler handlingsalternativer i de krevende situasjonene.

Et viktig innspill fra informantene var hvordan opplevd støtte på mange nivå kan forebygge og redusere deres stress. De nevner spesielt kollegaer, ledelse og veiledning som viktige faktorer for å kunne håndtere klasseledelse og utfordrende atferd i overgangen fra utdanning til praksis. En slik støtte virker forebyggende mot stress (Thoits 2011) og gode relasjoner til kollegaer skaper trygghet og er en ressurs når det gjelder lærerens evne til stresshåndtering (Stephenson et al. 2016).

Som vi ser er det flere faktorer som har betydning for hvordan nyutdannede lærere vil oppleve stress i klasseledelse: stor sannsynlighet for å møte utfordrende elever allerede første året (Ogden 2015), manglende handlingsalternativer i krevende situasjoner, at de har lite kunnskap om stressteori, at proaktive handlinger blant elevene blir vurdert som ekstra krevende, at lærerens mestringstro i situasjonene har en avgjørende betydning for stresshåndtering, at det er viktig å bli ivaretatt gjennom støttende kolleger, veiledere og ledelse, at lærerutdanningen bør ha et større fokus på temaer som utfordrende atferd og stressteori og at praksisperiodene bør være mer realistiske og vare lengre.

For å kunne forbedre disse faktorene for den nyutdannede læreren vil en sannsynligvis måtte sette i gang mange tiltak samtidig. Roland, E. (2018) sier at det er en fordel når flere typer

tiltak gjennomføres i en kombinasjon, slik at det kan oppnås en synergieffekt. Det vil si at de forskjellige tiltakene, med bakgrunn i de nevnte temaene ovenfor, kan styrke hverandre. I dette tilfellet bør tiltakene være simultane, det vil si at de settes inn samtidig.

Hvordan en får til disse tiltakene simultant vil avhenge av hvordan lærerutdanning, skoleeier, ledelsen i skolene og det politiske systemet kan samarbeide om disse faktorene som er beskrevet over.

## 6.1 Videre forskning

Videre forskning på temaet nyutdannede lærere, stress og utfordrende atferd bør gjennomføres både med kvalitative og kvantitative studier. Det vil da være viktig å legge vekt på temaer som inngår i denne oppgaven, men utført med en større informantgruppe. Spesielt interessante temaer for forskning er hvordan stressteori og forståelsen kan virke inn på lærerens håndtering i denne overgangen, hvordan en kan bygge mestringstro til nyutdannede lærere og hvordan støttesystemene (kollegaer, veileder og ledelse) kan styrke overgangen. Et annet tema kan være hvordan endringer i lærerutdanningen (for eksempel lenger og mer realistisk praksisperiode, mer vektlegging på spesialpedagogikk og stressteori) virker inn på opplevelsen av å være nyutdannet i arbeidslivet.

Et tema som informantene i særlig grad opplever som vanskelige å håndtere, er proaktive negative handlinger blant elevene. Dette er også et viktig tema for videre forskning, hvordan den nyutdannede læreren i best mulig grad kan forberede seg på og håndtere disse prosessene ut fra forskningsbaserte handlingsalternativer.

# Referanser

Aronson, E. (2011). *The social animal* (11. utg.). Freeman and Company.

Amundsen, P. K. (2009). *Å være nyutdannet lærer, behovet for veiledning og organisering av veiledning i skolen*. Fredrikke, 2, 1-16.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control* (2 utg.). United States of America: W.H. Freeman and Company.

Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental psychology*, 4 (1p2), 1.

Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*. I J. BrooksGunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Red.), *The Encyclopedia of adolescence* (s. 746–758). Garland.

Baumrind, D. (2013). *Authoritative parenting revisited: History and current status*. I R. E. Larzelere, A. Sheffield-Morris & A. W. Harrist (Ed.), *Authoritative parenting*. American Psychological Association.

Bear, G. G. (2015). *Preventive and classroom-based strategies*. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (s. 15–39). Routledge.

Brinkmann, S. (2018). *“The Interview.”* In *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin, and Yvonna S. Lincoln, 576–599. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Bru, E. (2019). *Stress og mestring i skolen—en forståelsesmodell*. I E. Bru & P. Roland (Red.). *Stress og mestring i skolen*, 19-41.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press. 5 th. Ed.

Card, N. & Little, T. (2007). *Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function?* I P. H.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publications. 5 th. Ed.

Dodge, K.A., Coie, J.D. & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. I N.Eisenberg, W. Damon & R.E. Lerner, *Handbook of child psychology*. Vol 3. Sixth edition. John Wiley and sons. New Jersey.

Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64.

Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). Ledelse av endringsarbeid i barnehagen. Gyldendal akademisk.

Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51–61.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3(1), 16.

Fink, G. (red.), (2016). *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior. Handbook of stress*. (Vol. 1). Lond on: Academic Press.

Hawley, T. D. Little & Rodkin, P.C. (2007) *Aggression and adaption*. Lawrence Erlbaum-Lawrence.

Henley, M. (2010). *Classroom management: A proactive approach* (2nd ed.). Boston: Pearson

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, 60(8), 30-33.

Jacobsen, D. I. (2016). Hvordan gjennomføre undersøkelser 3. utgave, 2 opplag.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes.

*Review of educational research*, 79(1), 491–525.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, jobstress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114-129.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*(10), 973-988.

Larzelere, R. E., Morris, A. S. & Harrist, A. W. (Red.). (2013). Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development. American Psychological Association.

Lazarus, R.S. og Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.

Leithwood, K. og Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*.

Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub forlag.

Lewis, R., Roache, J. og Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education, 85*(1), 53–68.

McCarthy, C.J., Lineback, S. og Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. I E.T. Emmer og E.J. Sabornie (red.), *Handbook of classroom management* (s. 301–321). New York: Routledge.

Miles, M.B. Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. & Tveit, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. Gyldendal Akademisk.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. Teachstone.

Postholm, M-B. Hauge, P. Munthe, E. Krumsvik, R. (2018) *Lærere i skolen som organisasjon* (1 utg, 4 opplag.). Oslo: Cappelen Damm

Rambøll (2016): Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen. Utdanningsforbundet. Rapport.

Roland, E. & Idsø, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 446–462.

Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: hva kan skolen gjøre?*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. (Ed.). (2015). *Problemløsningsmodeller*. Universitetsforlaget

Roland, E. (2018). *Snu – metoden*. Fagbokforlaget. Bergen.

Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E.C. Idsø & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156–176). Universitetsforlaget.

Schwerdtfeger, A., Konermann, L. og Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as

a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health*

*Psychology*, 27(3), 358.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw- Hill

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Stephenson, E., King, D. B., & DeLongis, A. (2016). Coping process. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 359-364). Academic Press.

Steptoe, A. og Poole, L. (2016). Control and stress. I G. Fink (red.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (s. 73–80). London: Academic Press.

St. meld. nr. 11. (2008 – 2009). Læreren, rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet.

Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R. og Knight, C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.

Sølvik, R.M & Ertesvåg, S, K, (2020). *Ledelse i klasserommet- undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 5). Bergen: Fagbokforlaget.

Uchino, B.N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on Psychological Science*, 4(3), 236–255.

Walker, J. M. T. (2009). Looking at Teacher Practices through the Lens of Parenting Style. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240.

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1),



287–301.

Williford, A. P. & Wolcott, C. S. (2015). SEL and student-teacher relationships.

I J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Red.),

*Handbook of sosial and emotional learning* (s. 229). New York: The Guildford press.

Zee, M. og Koomen, H.M. (2016). Teacher self-effi cacy and its effects on classroom

processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis

of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

### **Figuroversikt:**

Figur 1: Stressmodell (McCarthy et al. 2015. Inspirert av Lazarus & Folkman 1994).

Figur 2: Modell over ulike grader av atferd (Ogden 2015). Hentet fra:

<https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/arrangementer/180601-atferdsproblemer-hva-virker.pdf>

Figur 3: Modell om reaktiv aggresjon (Roland, E. 2014).

# Vedlegg

Vedlegg 1:

Intervjuguide

## **Bakgrunnsvariabler:**

- Utdanning?
- Erfaring som lærer?

## **Åpne spørsmål:**

- Hvordan opplevde du overgangen fra lærerutdanning til den praktiske utøvelsen av klasseledelse?
- Hvordan mener du at utdanningen din har forberedt deg til å håndtere utfordrende atferd i praksis?
- Hvordan mener du at praksisperioden har forberedt deg til å håndtere utfordrende atferd i yrket?
- Hvordan vil du forklare hva stress er?
- Mange nyutdannede lærere rapporterer om en opplevelse av stress i klasseledelse når det gjelder overgangen fra utdanning til praksis, med fokus på utfordrende atferd. Hva tenker du om dette?

## **Tematiske spørsmål**

- **Utfordrende atferd** (defineres av intervjuer)
  - Hva tenker du om forholdet mellom utfordrende atferd og opplevelsen av stress?
  - Hvordan håndterer du utfordrende situasjoner i klasseledelse?
  - Kan du beskrive situasjoner hvor stress oppstår i klasseledelse relatert til utfordrende atferd?

- Hvordan er din stressopplevelse i møte med reaktiv eller proaktiv aggresjonsproblematikk (reaktiv og proaktiv problematikk blir definert av intervjuer)?
- **Mangel på kontroll**
  - Hvilke situasjoner kan gi deg en opplevelse av mangel på kontroll i klasseledelse relatert til utfordrende atferd?
  - Hva tenker du kan gi deg større grad av kontroll i klasseledelse i situasjoner med utfordrende atferd?
  - Hvilke følelser opplever du når du kommer i stress situasjoner som følge av utfordrende atferd?
- **Mestringstro** (begrepet mestringstro vil bli definert av intervjuer)
  - Hvilken betydning har din mestringstro når det gjelder opplevelsen av stress relatert til utfordrende atferd?
  - Hvilken betydning har kollegaene dine for din utvikling av mestringstro i klasseledelse når det gjelder håndtering av utfordrende atferd?
- **Støtte fra kollegaer og ledelse**
  - I hvilken grad har du opplevd støtte fra kollegaer som nyansatt i arbeidet med utfordrende atferd?
  - I hvilken grad har du opplevd støtte fra ledelse som nyansatt relatert til utfordrende atferd?
  - Hva tenker du er betydningen av støtte når det gjelder stress i situasjoner med håndtering av utfordrende atferd?
  - Har du deltatt i veiledningsprosesser i overgangen fra nyutdannet til praksis?
  - Hva tenker du eventuelt er nytten av veiledning i denne overgangen?
- **Autoritativ rolle** (begrepet autoritativ rolle vil bli definert av intervjuer)

- Hvilken betydning har relasjonsbygging til elevene i arbeidet med utfordrende atferd?
- Hvordan tenker du at relasjoner påvirker din opplevelse av stress i utfordrende situasjoner?
- Hvilken betydning mener du krav og forventninger som stilles til elevene har for utvikling av din stressopplevelse i klassen?
- Hvordan håndterer du kombinasjonen mellom relasjonsbygging og krav/forventninger til elevene i arbeidet med utfordrende atferd?
- Hvordan tenker du at en autoritativ rolle kan redusere din stressopplevelse når det gjelder utøvelse av klasseledelse relatert til utfordrende atferd?

Vedlegg 2.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Opplevd stress i klasseledelse hos nyutdannede lærere*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever stress i klasseledelse når det gjelder utfordrende atferd, og hvordan de håndterer dette? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet er å undersøke hvordan lærere som har sitt første arbeidsår etter utdanning opplever stress i ledelse av klasser når det gjelder utfordrende atferd og hvordan lærerne håndterer dette. Dette er et problemområde som både forskere, studenter og praksisfeltet har engasjert seg i over tid.

Problemstillingen for masterprosjektet er:

**Hvordan opplever nyutdannede lærere stress i klasseledelse når det gjelder utfordrende atferd, og hvordan håndterer de dette?**

Spørsmålene vil ta utgangspunkt i temaer som klasseledelse, stress, det å være nyutdannet lærer, mestringstro og utfordrende atferd. Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave.

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

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget jeg har brukt er lærere som har sitt første år i arbeid etter fullført utdanning. Utvalget er rekruttert ved å kontakte rektorer på ulike skoler fra mitt nærområde (Stavanger, Sandnes, Jæren). Jeg har som mål å gjennomføre fem intervju med nyutdannede. Om mulig vil disse være fra fem forskjellige skoler. I første omgang vil jeg ta kontakt med fem rektorer fra skoler i dette området og dersom jeg ikke lykkes med å få tak i informanter fra disse skolene vil jeg ta kontakt med flere skoler.

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

Metoden som vil bli benyttet er kvalitativt semistrukturert intervju. Intervjuet vil bli gjennomført i den ansattes skole eller digitalt. Om det godkjennes av informanten ønsker jeg å bruke lydopptaker til dette. Lydopptakene vil bli transkribert og dataene vil bli lagret og behandlet i tråd med NSD sine krav. Omfanget på intervjuet vil omtrent være 60 minutter.

Utvalget vil bestå av fem nyutdannede lærere. Lærerne har på dette tidspunktet ca et halvt års erfaring i klasseledelse. Forskningsprosjektet vil ha en varighet frem til sommeren 2021. Opplysninger som samles inn vil være om lærerens opplevelse av overgang fra student til praksis, erfaringer i klasseledelse og håndtering av utfordrende atferd.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene vil bli oppbevart låsbart og vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder og dataene vil bli slettet i etterkant av studien. Dataene vil også bli anonymisert, som betyr at ingen informasjon i transkriberings materialet vil beskrive deg eller arbeidsplassen din.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca 12 juni. Deretter vil alt av personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Stavanger ved Simen Roland, 928 41 926 og professor Erling Roland, 475 03 688

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

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

Med vennlig hilsen

*Professor Erling Roland, Universitetet i Stavanger*

Simen Roland, masterstudent på Universitetet i Stavanger  
(Forsker/veileder)

---

## **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 kvalitativt semistrukturert intervju
- å delta i flere metoder hvis aktuelt
- at Simen Roland kan gi opplysninger om meg til prosjektet opplevd stress i klasseledelse hos nyutdannede lærere hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til hvis aktuelt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)