

Den vanskelige RELASJONEN

*Tilrettelegging for lærerstudenters utvikling av relasjonskompetanse
i møte med elever som viser atferdsvansker*

Pernille Christine Svartdahl Stensrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

”Uten gode relasjoner er det umulig å korrigere atferd,
mens korreksjonen kan gi mening dersom den kommer fra
noen som betyr noe for den som blir korrigert”

Wilson, Hausstätter, og Lie (2010, s.138)

Copyright, Pernille C. S. Stensrud

År: 2015

Tittel: Den vanskelige relasjonen

Forfatter: Pernille Christine Svartdahl Stensrud

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

Sammendrag

Den relasjonelle siden ved læreryrket er uunngåelig. Å være lærer byr på samhandling med ulike mennesker i og utenfor skolen. En av de viktigste relasjonene er lærer-elev relasjonen. Det er en relasjon som vil ha særlig betydning for elever som har behov for ekstra støtte og veiledning fra sin faglærer eller klassekontakt. Et eksempel på en slik elev, vil være elever som viser atferdsvansker. For disse elevene vil lærerens evne til å møte eleven med en genuin anerkjennelse og en likeverdig holdning, være vesentlig (Lund, 2012; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Kanskje er det derfor studier viser at det foregår mindre problematferd i de klassene hvor elevene opplever å ha en god relasjon til sin lærer (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009).

Aubert og Bakke (2008) kaller det *profesjonell relasjonskompetanse*, når de skal beskrive hva som er nødvendig kompetanse i yrker som har relasjonen som sitt utgangspunkt. En kompetanse som innebærer at den profesjonelle innehar kunnskap om ”den andre” (eleven), ”saken det gjelder” (yrket) og ”meg selv”. Sistnevnte blir trukket frem som spesielt viktig for vedkomnes relasjonskompetanse.

Denne studien har til hensikt å undersøke hvordan grunnskolelærerutdanningen tilrettelegger for at lærere utvikler relasjonskompetanse i møte med elever som viser atferdsvansker. Rettene sagt, grunnskolelærerstudenter 5.-10. trinn fra Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Tilrettelegges det for at studentene tilegner seg kunnskap om ”den andre”, atferd og atferdsproblematikk? Lærer de om spesialundervisningens tiltakskjede og betydningen av samarbeid mellom lærere? Tilrettelegges det for at studentene utvikler kunnskap om seg selv, hvem de er og hva de bærer med seg? For å finne ut av dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med kildegransking som forskningsmetode. Jeg har sett på studentenes fagplaner og overordnede programplan. Pensumlitteratur, timeplaner og vurderingsrapporter fra praksistiden.

Analysen av de ulike kildene viser at det finnes en klar intensjon om at studentene skal utvikle sin relasjonskompetanse gjennom studietiden. De skal også utvikle evnen til å ivareta, inkludere og vise omsorg til den enkelte eleven. Likevel fremstår den viktigste brikken i puslespillet, kunnskap om ”meg selv”, som utydelig og manglende. Et eksempel på dette er

hvordan den emosjonelle kompetansen, som blir viktig i møte med atferdsproblematikk, kun blir trukket frem enkelte steder i pensum . Samtidig skal det understrekes at kompetansen kan utvikles gjennom gode personlige møter i studietiden. Den personlige kompetansen til praksislærer, faglærere og kontaktlærer , ser dermed ut til å bli viktig.

På den positive siden vil lærerstudentene lære mye om kunnskap knyttet direkte til yrket, som klasseledelse, spesialundervisningens tiltakskjede, tilpasset opplæring og tverrfaglig arbeid. Og det legges opp til at studentene skal lære om atferdsproblematikk. Men siden det finnes valgfag og valgfri litteratur som tar opp mange sentrale temaer knyttet til relasjon, samspill og atferdsproblematikk, vil det variere hvor *gode* studentenes kunnskap på område vil være. Der enkelte studenter vil gå ut med fordelaktig innsikt og kompetanse om atferdsproblematikk, vil andre studenters kunnskap på området være mer generell.

Alt i alt ser det ut til at lærerstudentene går ut med mye forskjellig relasjonskompetanse i møte med elever som viser atferdsvansker og at deres kunnskap om hvem ”den andre” og ”meg selv” er, vil variere fra student til student.

Forord

Hadde du for noen uker siden spurt meg gåten; hva er det som går og går og aldri kommer til døren? Da ville jeg raskt ha svart ”meg selv, i arbeidet med masteroppgaven”. Heldigvis endte det ikke slik. Produktet du nå holder i hendene er et håndfast bevis på det.

Jeg kom til døren, jeg ble ferdig.

Kanskje ikke så politisk korrekt, men jeg vil starte med å rette en stor takk til meg selv for at jeg var tro mot mitt engasjement og det jeg brant inne med i forkant av studiene. Å arbeide med et tema som oppriktig har trigget min nysgjerrighet i lang tid, har bidratt til å gjøre arbeidsprosessen både spennende, morsom og lærerik. Jeg ville heller ikke ha vært foruten det jeg har lært i arbeidet med oppgaven, både om meg selv og menneskene rundt meg.

Enkelte ganger har forskerrollen likevel følt som litt for store sko å skulle fylle. Da har det vært helt nødvendig med støtte og veiledning utenifra. Jeg vil derfor takke min veileder Ivar Morken, for tilbakemeldinger, god tid, heia-rop og klapp på skulderen underveis. Jeg vil også takke Janne, fra Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA), for hjelpen jeg har fått i møte med grunnskolelærerutdanningen, samt hyggelige møter på HiOA. Uten dine henvisninger til planer og nettsider ville jeg nok ha sett etter svar på mange feil steder.

Til sist vil jeg rette en stor takk til de to som har måttet tåle mye upraktisk logistikk og lite tilstedeværelse fra min side de siste månedene: min kjære lille Emily og min enestående ektemann, Ole-Henrik. Takk for at dere har holdt ut og gjort det mulig for meg å gjennomføre denne mastergraden. Jeg elsker dere og håper kunnskapen jeg har fått om meg selv i studien vil komme dere særlig til nytte.

Til deg som leser, så håper jeg også å kunne vekke din nysgjerrighet og interesse for tematikken som blir tatt opp i studien. Mange års fascinasjon og undring rundt temaet ”inkludering” har ført til at jeg ville skrive om nettopp dette. Jeg håper derfor at flere vil få øynene opp for hvor viktig temaet relasjonskompetanse i møte med atferdsproblematikk kan være.

Lykke til med lesingen!

Pernille

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og problemstilling	1
1.2	Metode	3
1.3	Oversikt over oppgaveinndeling	4
1.4	Formål og behovet for forskning på området	4
2	Teoretiske perspektiver	6
2.1	Relasjon og relasjonskompetanse	7
2.1.1	Relasjonskompetanse	7
2.1.2	Intersubjektiv deling – Når har vi en relasjon?	8
2.1.3	Den sunne relasjonen	9
2.1.4	Den sunne relasjonen – Det sunne forholdet til meg selv	10
2.1.5	Den vanskelige balansen	11
2.1.6	Å tilrettelegge for kunnskap om relasjon og relasjonskompetanse	12
2.2	"Den Andre":	
	Overordnet teori om atferd og atferdsvansker	13
2.2.1	Hva er atferd?	13
2.2.2	Atferdsvansker	14
2.2.3	Utagerende og innagerende atferd	15
2.2.4	Å tilnærme seg elever som viser atferdsvansker	16
2.2.5	Anerkjennelse	17
2.2.6	Å tilrettelegge for relasjonskompetanse i møte med "den andre"	18
2.3	"Saken det gjelder":	
	Sentral teori knyttet til læreryrket	19
2.3.1	Lærerens oppgave og Læreryrkets ledestjerne; tilpasset opplæring	19
2.3.2	Et godt fellesskap	20
2.3.3	Klasseledelse	20
2.3.4	Lærerens rolle i et godt tverrfaglig samarbeid	21
2.3.5	Å tilrettelegge for relasjonskompetanse i møte med "saken det gjelder"	22
2.4	Kunnskap om "Meg selv": Overordnet teori om selvutvikling som ledd i relasjonskompetanse	23
2.4.1	Vårt subjektive virkelighetsbilde: En grunnleggende utfordring for relasjonskompetanse	24
2.4.2	Tre Kjernebegreper i utviklingen av relasjonskompetanse	25
2.4.3	Selvrefleksjon	25

2.4.4	Anerkjennelse	28
2.4.5	Selvavgrensing.....	30
2.4.6	Sentral sider ved kunnskap knyttet til "meg selv" i møte med atferdsproblematikk.....	31
2.4.7	Praksis som en viktig arena for utvikling av relasjonskompetanse.....	32
2.4.8	Å tilrettelegge for kunnskap om "meg selv".....	34
3	Metode.....	35
3.1	Valg av metode.....	35
3.2	Bruk av kildegransking som forskningsmetode:.....	36
	Fordeler og ulemper.....	36
3.3	Utvalg.....	37
3.4	Avgrensinger og unntak	39
3.5	Kilder.....	40
3.6	Analyse: Sentrale aspekter i tekstanalysen	41
3.7	Validitet:.....	42
3.8	Reliabilitet	43
3.9	Etiske betraktninger.....	44
4.	Funn og analyse	45
4.1	Fokus på relasjon og relasjonskompetanse.....	46
4.1.2.	Fokus på relasjon i Programplan for grunnskolelærere 5-10 trinn	46
4.1.3.	Fokus på relasjon i fagplanene (Praksis og PEL).....	48
4.1.4	Fokus på relasjon og relasjonskompetanse i sekundære kilder: Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis	50
4.1.5	Dekkes de viktigste indikatorene?	52
4.1.6	Diskusjon.....	53
4.1.7	Svar på forskningsspørsmål 1:.....	55
4.2	Funn og analyse knyttet til "Den andre".....	56
4.2.2	Fokus på "den andre" i programplanen for.....	56
	grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn	56
4.2.3.	Fokus på "den andre" i fagplanene (Praksis og PEL),	57
4.2.4.	Fokus på "den andre" i sekundære kilder: Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis.....	58
4.2.5	Dekkes de viktigste indikatorene?.....	59
4.2.6	Diskusjon	60
4.2.7	Svar på forskningsspørsmål 2.....	61
4.3	Funn og analyse knyttet til "Saken det gjelder"	62
4.3.2	Fokus på "saken det gjelder" i programplanen for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn	62
4.3.3	Fokus på "saken det gjelder" i fagplanene (Praksis og PEL),.....	63
4.3.4.	Fokus på "saken det gjelder" i sekundære kilder: Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis	64
4.3.5	Dekkes de viktigste indikatorene?.....	65
4.3.6	Diskusjon	66

4.3.7	Svar på forskningsspørsmål 3.....	66
4.4	Funn og analyse knyttet til "meg selv"	67
4.4.2	Fokus på "meg selv" i programplanen for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn	67
4.4.3	Fokus på "meg selv" i fagplanene (Praksis og PEL).....	68
4.4.4.	Fokus på "meg selv" i sekundære kilder: Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis	69
4.4.5	Dekkes de viktigste indikatorene?	72
4.4.6	Diskusjon	74
4.4.7	Svar på forskningsspørsmål 4.....	75
5.	Svar på problemstilling og avsluttende refleksjoner.....	76
5.1	Avsluttende refleksjoner og videre forskning.....	77
5.1.1	Betydningen av å ha kjennskap til "meg selv"	77
5.1.2	Betydningen av kunnskap om "meg selv" i møte med atferdsproblematikk	78
5.1.3	Videre forskning på området	79
	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1: Oversikt over kilder	85
	Vedlegg 2: Pensumlitteratur knyttet til grunnskolelærerutdanningen.....	87
	Pensumlitteratur 1. Studieår	87
	Pensumlitteratur 2. Studieår.....	88
	Pensumlitteratur 3. Studieår	89
	Pensumlitteratur 4. Studieår	92
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til Høgskolen i Oslo og Akershus.....	94

1 Innledning

Læreryrke er et relasjonelt yrke. Relasjonen læreren har til sine elever, deres foreldre, egne kollegaer og ledelse er en betydningsfull del ved det å være lærer (Moen, 2011). I denne studien ligger hovedfokuset på lærer-elev relasjonen og den kompetansen lærerstudenter trenger for å knytte en god relasjon til elever som viser atferdsvansker.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Et gammelt ordtak lyder: Du kan føre hesten til vannet, men du kan ikke tvinge den til å drikke. I skolesammenheng vil dette si at det ikke nødvendigvis er nok å føre barn og unge til skolen for at de skal kunne lære. De må selv velge å ta inn den kunnskapen som blir gitt dem. Fag og undervisning kommer i andre rekke når elevene har sluttet å lytte til lærerens undervisning. Dette belyser de to sidene ved læreryrket jeg stadig opplever å bli dratt imellom. På den ene siden krever læreryrket et fokus på den gode undervisningen, og på den andre siden arbeider jeg hele tiden med å skulle etablere, opprettholde og utvikle kontakt med hver enkelt elev.

I mitt arbeid som lærer opplever jeg det som nødvendig å kunne relatere meg til mange forskjellige elever. Noen elever er både like og ulike fra meg selv, noen elever har bakgrunn fra andre land og kulturer, noen elever er rolige og andre elever gjør mye ut av seg. Elever er med andre ord forskjellig fra hverandre. Med enkelte elever skal det ikke mye til før jeg opplever at jeg har en god relasjon til den det gjelder, men med andre elever kan veien til en god relasjon virke mye mer trøblete. Ofte er det sistnevnte forhold som fører til at jeg som lærer enten kommer betenkt, stressa, sliten, sinna eller undrende hjem fra jobb. Det kan være krevende å skulle stå tett på elever som stadig trekker seg vekk eller som ikke følger mine retningslinjer som lærer. Det er i disse møtene jeg også i større grad tar meg i å føle meg utilstrekkelig, hvor jeg opplever at egen relasjonskompetanse kommer til kort. Hvordan kan jeg møte disse elevene best mulig? Hva skal til for å kunne danne et samspill med de som ikke ser ut til å ønske et samspill selv?

Elevene som jeg sikter til står ofte i en risiko for å få betegnelsen atferdsvanskelige. I spesialpedagogikken legger man samtidig vekt på at elevene ikke *er* vanskelige. De *viser* atferdsvansker fordi de har det vanskelig på ett eller flere områder (Lund, 2012; Pálsdóttir, 2011). Atferdsvansker kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter, men skilles ofte i to hovedretninger: Innagerende og utagerende atferd. Felles for begge retningene er hvordan

atferden som vises ofte påvirker dem selv og det fellesskapet de er en del av på en negativ måte. For eksempel gjennom å ikke delta i timene og det sosiale livet, eller ved å ha vanskelig med å tilpasse seg de retningslinjene som finnes, som å sitte på plassen og rekke opp hånda (Befring & Duesund, 2012).

Lærere er forpliktet til å kunne forholde seg til elever som viser atferdsvansker på en god måte. De er en del av en større klasse og har behov for å bli sett og møtt av sin lærer som alle andre. Samtidig har atferdsproblematikk ofte en direkte påvirkning på det psykososiale miljøet. I Norge er et godt psykososialt miljø lovpålagt og derfor noe alle lærere skal arbeide med å opprettholde (jf. opplæringsloven §9a-1, 1998). I den sammenhengen kan det være viktig å ha kunnskap om hvordan man best skal kunne møte atferdsvansker, da lærerens håndtering av atferdsvansker vil påvirke hvordan den klassen har det sammen.

Relasjonen som finnes mellom læreren og eleven det gjelder, står sentralt i arbeidet med atferdsproblematikk. Forskning har blant annet dokumentert at det oppstår mindre problematferd i klasser hvor elevene opplever relasjonen til læreren som god, samtidig som en trygg relasjon er et nødvendig utgangspunkt hvis tiltakene som blir iverksatt skal kunne lykkes (Bergkastet et al., 2009; Nordahl et al., 2005).

Det å skape en god relasjon til elever som viser atferdsvansker kan samtidig være en utfordring i seg selv. Dette fordi elever som viser atferdsvansker ofte har vanskelig med å forholde seg til nettopp relasjoner. Sistnevnte kan være årsaken til at Befring og Duesund (2012) også bruker ordet relasjonsvansker når de skal beskrive denne typen vansker. Lærerens relasjonskompetanse, han eller hennes evne til å "favne" elever som har det vanskelig, er derfor en nødvendig kompetanse å utvikle i møte med atferdsvansker. Læreren må kunne tåle stadig avvisning, skal en reell inkludering av eleven være mulig. Men er dette kompetanse det blir tilrettelagt for at dagens lærerstudenter utvikler? Og får lærerstudentene de nødvendige verktøyene til å takle problematferd som oppstår i klasserommet gjennom sine studier? Dette er spørsmål som har vært drivkraften bak valg av tema og som har ført til følgende problemstilling:

***Tilrettelegger Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)
for at lærerstudentene utvikler relasjonskompetanse
i møte med elever som viser atferdsvansker?***

Aubert og Bakke (2008) bruker betegnelsen *profesjonell* relasjonskompetanse når de skal beskrive hva de mener er nødvendig kompetanse i yrker som har relasjon som ”omdreiningspunkt”. Yrker hvor det finnes et personlig møte mellom et menneske som søker, eller som trenger hjelpen som den profesjonelle i kraft av sin utdanning eller posisjon bidrar til (s.21). Til dette knytter de kunnskap på tre nivåer: 1) Kunnskap om ”den andre” (som i dette tilfelle er elever med atferdsvansker), 2) kunnskap om ”saken det gjelder” (kunnskapen eleven er der for å få, samt rammene for relasjonen) og 3) kunnskap om ”meg selv” (hvor de vektlegger anerkjennelse, selvrefleksjon og selvavgrensing). De legger videre vekt på at dette er kompetanse alle til en viss grad har, men at det også er kompetanse det er mulig å videreutvikle og tillære seg.

Aubert og Bakke (20) sin bok om det å utvikle profesjonell relasjonskompetanse har stått helt sentralt i min begrepsoperasjonalisering og bidratt til følgende forskningsspørsmål:

1. Hva slags fokus finnes på relasjoner og relasjonskompetanse på grunnskolelærerutdanningen, og hva lærer studentene om dette?
2. Tilrettelegges det for at studentene ved HiOA tilegner seg nødvendig kunnskap knyttet til ”den andre” (atferd og atferdsvansker)?
3. Tilrettelegges det for at studentene ved HiOA tilegner seg nødvendig kunnskap knyttet til ”saken det gjelder” i møte med elever med atferdsvansker?
4. Tilrettelegges det for at studentene ved HiOA utvikler nødvendig kunnskap knyttet til ”meg selv” i møte med atferdsvanskelige elever, og finnes det gode arenaer hvor studentene blir kjent med sine subjektive meninger, tanker og følelser?

1.2 Metode

For å få svar på min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med kildegransking som metode. Jeg har i hovedsak tatt utgangspunkt i overordnet programplan for grunnskolelærerutdanningen, sentrale fagplaner, pensumbøker, timeplaner og vurderingsrapporter, og sett på hvordan grunnleggende faktorer for tilrettelegging av relasjonskompetanse blir vektlagt.

Mest ønskelig hadde det vært å se på problemstillingen fra ulike vinkler (triangulering), hvor skolens ansatte og lærerstudentene også fikk uttrykke sine meninger og erfaringer. Tidsfrist og sideantall har ført til nødvendige avgrensinger. Jeg mener likevel at jeg gjennom en

kildegransking har fått et godt utgangspunkt for å kunne si noe om skolens tilrettelegging på området. Dette er noe jeg vil beskrive nærmere i tredje kapittel, som har til hensikt å redegjøre for metoden jeg har tatt i bruk.

1.3 Oversikt over oppgaveinndeling

Kapittel 1: Innledning

Innledningen har til hensikt å sette deg som leser inn i tematikken, problemstillingen og oppgavens oppbygging.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

Her presenteres de teoretiske perspektivene jeg har tatt utgangspunkt i. Det er også denne teorien jeg har sett mine funn i lys av.

Kapittel 3: Metode

Metodekapittelet har til hensikt å beskrive hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å få svar på problemstillingen. Her presenteres også utvalget (HIOA) og studiets primære kilder.

Kapittel 4: Funn og drøfting

I dette kapittelet presenteres de mest sentrale funnene. Disse funnene vil videre drøftes i lys av de teoretiske perspektivene. Her besvares også de ulike forskningsspørsmålene.

Kapittel 5: Svar på problemstilling og avsluttende refleksjoner

På bakgrunn av svarene som har kommet frem i de ulike forskningsspørsmålene, vil problemstillingen til slutt besvares. Avslutningsvis vil jeg trekke frem noen refleksjoner jeg har gjort meg på området og påpeke muligheter for videre forskning.

1.4 Formål og behovet for forskning på området

Jeg skriver denne oppgaven først og fremst for min egen del. Fordi jeg ønsker å få større forståelse og oversikt over utgangspunktet som en lærer blir gitt, for å skulle møte elever som har det vanskelig. Jeg har et ønske om og en dag kunne arbeide nærmere denne tematikken i skolen. Jeg ønsker derfor å bruke anledningen til å kartlegge, samt øke min egen kompetanse på feltet.

Samtidig skriver jeg denne oppgaven med tanke på alle de ungdommene jeg har møtt gjennom jobb i ulike skoler og gjennom frivillig arbeid. Jeg har møtt mange ungdommer som ikke opplever seg sett, hørt, bekreftet eller forstått i møte med skolen. Vanskeligstilte elever trenger lærere som tåler hvem de er og hva de bringer med seg. Som Befring og Duesund (2012) skriver, hviler mange elevers fremtid på det lotteriet om hvilken lærer de får utvalgt. Å øke toleransen ovenfor forskjeller og oppnå et mer inkluderende menneskesyn er bare noe av det som inngår i en god relasjonskompetanse (Pálsdóttir, 2011). Derfor anser jeg også relasjonskompetanse som et viktig ledd i arbeidet mot å øke elevenes vinningsjans i det såkalte ”lærer-lotteriet”.

Sentralt i det å utvikle relasjonskompetanse er det å utvikle selvinnsikt, blant annet i egne tanker og følelser. I følge Aubert og Bakke (2008) må det subjektive få komme frem skal studenter kunne jobbe objektivt med elever i senere tid. Forskning med liknende problemstilling, hvor sykepleierstudenter ble intervjuet om hvordan de opplevde at de fikk tilrettelagt for relasjonskompetanse i praksistiden, viste at det relasjonelle fort havnet i bakgrunnen og ikke fikk nok fokus. Det som fikk mest plass var det konkrete arbeidet som skulle gjøres (Kobro, 2011). Dette stemmer godt med mine egne erfaringer som student. At det i større grad fokuseres på *hvordan* noe skal gjøres, fremfor å fokusere på de subjektive opplevelsene som oppstår underveis i arbeidet.

Min bakgrunn er samtidig ikke fra HIOA, eller noen andre grunnskolelærerutdanninger for den saks skyld. Jeg visste derfor ikke på forhånd om dette er noe man i større grad tilrettelegger for i grunnskolelærerutdannelsen. Det var med genuin nysgjerrighet og engasjement jeg derfor satte kurs for å få svar på min problemstilling.

2 Teoretiske perspektiver

Å skulle sette fokus på den nødvendige kunnskapen som trengs for å utvikle relasjonskompetanse er i følge Aubert og Bakke (2008) en krevende oppgave. Dette fordi en slik kompetanse vil være påvirket av alle erfaringer og opplevelser fra livets mange arenaer. Tidligere yrkeserfaringer, sosiale roller, familie, skolegang, bosted (osv.), vil styre hvordan vi fremstår i våre nåværende relasjoner og samtidig påvirke vårt profesjonelle skjønn. Teori knyttet til utvikling av relasjonskompetanse er også teori som er overlappende med mange andre teorier. Sosial kompetanse, kommunikasjon, mentalisering, læring- og utviklings-teorier er bare noen eksempler på teori som så vidt vil bli berørt i min studie, men som likevel er høyst relevant i møte med relasjonskompetanse og atferdsvansker.

Alt i alt er det et stort lappeteppe og flere lag som bidrar til å danne det utgangspunktet vi har for å utvikle en relasjon til andre mennesker. Dette er kanskje noe av grunnen til at Aubert og Bakke (2008) stadig understreker hvordan relasjonskompetanse er en livslang kompetanse å skulle utvikle. Vi vil aldri komme til det punktet at vi er ferdig utlært.

For å likevel gjøre min oppgave så oversiktlig og lettfattig som mulig, valgte jeg å ta utgangspunkt i de tre kunnskapene som Aubert og Bakke (2008) mener inngår i den profesjonelle relasjonskompetansen. Jeg har derfor delt den teoretiske delen inn i fire hoveddeler:

1. Overordnet teori om relasjon og relasjonskompetanse
2. Kunnskap om ”den andre”: Hvor jeg tar for meg kunnskap knyttet til menneskelig atferd og atferdsvansker som fenomen.
3. Kunnskap om ”saken det gjelder”: Hvor jeg tar for meg noen generelle områder en lærer må ha kjennskap til ved læreryrke for å kunne møte en elev som viser atferdsvansker.
4. Og kunnskap knyttet til ”meg selv”: Hvor jeg ser på de mest sentrale aspektene knyttet til kunnskap om ”meg selv”, i en relasjon.

I slutten av hver del vil jeg ta for meg hvordan HiOA kan tilrettelegge for kunnskapen/innsikten knyttet til gjeldende område. Hovedvekten i den teoretiske delen vil ligge på kunnskap knyttet til ”meg selv”, ettersom dette står helt sentralt i den teorien og den forskningen som jeg har tatt utgangspunkt i.

2.1 Relasjon og relasjonskompetanse

Mennesket er alltid og uunngåelig relasjonelt.

Hvordan våre følelser og våre tanker utvikles, handler om våre møter.

Det handler om hvem vi møter, og om hvordan vi møtes.

(Skårderud, Haugsgjerd, & Stänicke, 2010, s.27)

2.1.1 Relasjonskompetanse

Bø og Helle (2013) beskriver en relasjon som et samspill mellom to eller flere personer, et forhold hvor de ulike partene påvirker hverandre. En relasjon kan dermed både kjennes god eller mindre god, avhengig av om dette er et samspill som påvirker oss i en positiv eller negativ retning. Videre beskriver de relasjonskompetanse som evnen til å etablere, utvikle og vedlikeholde de relasjonene vi befinner oss i. En relasjon er i seg selv en to-leddet dimensjon, ettersom det er ”meg” og ”deg” som er de nødvendige komponentene.

Beskrivelsen som Bø og Helle (2013) bruker på relasjonskompetanse minner mye om den definisjonen Aubert og Bakke (2008) bruker om *profesjonell* relasjonskompetanse, som de beskriver som: ”Evnen til å etablere, fastholde og utvikle kontakt å ta ansvar for å skape et utviklingsstøttende og lærende samspill” (s. 25). Hovedforskjellen på disse begrepsforklaringene er at relasjoner som gjøres i et yrke, en profesjonell arena slik læreryrke er, i større grad også skal tjene en hensikt. Den skal bidra til å være utviklingsstøttende og lærende. Den profesjonelle relasjonskompetansen trekker med det inn ett tredje ledd, hvor ”saken det gjelder” (om det er å lære/undervise, veilede eller hjelpe), og hvor godt den profesjonelle kjenner til sin oppgave, også vil påvirke kvaliteten på den relasjonen læreren og eleven får.

Aubert og Bakke (2008) vektlegger likevel den kunnskapen som er knyttet til ”den andre” og ”meg selv”, når de skriver om det å skulle utvikle relasjonskompetanse. Her trekker de frem evnen til å kunne skille mellom hva som er ditt og hva som er mitt i en relasjon. De skriver blant annet: ”Når yrkesutøvere klarer å skille mellom sin egen og den andres ”sårbarhet”, fører det til en kvalitativ forskjell i relasjonelt arbeid” (s.16). Det er lett å miste oversikten over hva som er den andres opplevelse av saken, og hva som er min egen. For eksempel kan en lærer som føler stor frykt knyttet til en elev som utagerer, oppleve han eller hennes

handlinger som mer ødeleggende enn det eleven selv eller klassen rundt opplever. En lærer som selv har erfart det vanskelig å ikke få venner, kan tenke at elever som sliter med å få venner føler det på samme måte som læreren selv har følt det.

Vi kommer ikke unna vårt subjektive møte med verden. Vi vil alltid se virkeligheten i lys av de erfaringene, opplevelsene, følelsene og tankene som vi selv har. Det er igjennom denne subjektive virkeligheten at vi også skal se ”den andre” og bidra til deres utvikling og læring. Da er det heller kanskje ikke så rart at selvutvikling og bevisstgjøring av hva denne subjektive virkeligheten består av, er et sentralt tema i utvikling av relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2008; Lund, 2012; Pálsdóttir, 2011).

2.1.2 Intersubjektiv deling – Når har vi en relasjon?

Det kan være vanskelig å forklare hva det er som nøyaktig skjer når vi opplever å ha tonet oss inn på hverandre og knyttet en relasjon. Likevel mener Aubert og Bakke (2008) at vi som oftest vet når vi opplever at dette er tilstede. De bruker ordet *intersubjektiv deling* når de skal forklare hva det er som oppstår mellom oss. Det *intersubjektive* er det to mennesker (subjekter) har til felles eller er enige om. Hvis for eksempel flere observatører kommer til omtrent samme resultat i en observasjonslogg, sies det at observasjonen da vil være *intersubjektiv gyldig* (Tranøy, 2009). Vi har en felles oppfatning av noe. Det foregår en samhandling hvor vi både kan dele intensjoner, oppmerksomhet og følelser. Vi ”forstår med hjertet” (Aubert & Bakke, 2008).

Prosessen mot intersubjektiv deling kan ha ulike former. Det skilles for eksempel mellom en-veis og to-veis intersubjektivitet. En-veis intersubjektivitet kan forklares som et forhold hvor kun den ene parten avleser den andres opplevelser. Dette er noe som forekommer i tidlig mor-barn relasjoner og i relasjoner hvor ”den andre” har nedsatt funksjons- eller utviklingsnivå. To-veis intersubjektivitet foregår i relasjoner hvor vi begge avleser hverandre (Stern, 2004 ref. til i Aubert & Bakke, 2008). I møte med intersubjektivitetens to ansikter påpeker Aubert og Bakke (2008) at en relasjon i en profesjonell setting alltid skal foregå ved at den profesjonelle møter ”den andre” der han eller hun befinner seg, og på deres forutsetninger og premisser.

2.1.3 Den sunne relasjonen

”Dynamikken i det intersubjektive møtet er preget av nærhet og kontakt på den ene siden og frihet til å tenke egne tanker og foreta selvstendige valg på den andre. Dette gjelder både brukeren og den profesjonelle” (Aubert & Bakke, 2008, s.72)

En sunn relasjon betegnes ofte som et ”subjekt-subjekt” forhold. I en slik relasjon har vi begge rom til å være oss selv og ”eie” det vi selv opplever eller føler. Som mennesker har vi behov for å være aktører i egne liv, slik at vi får rom til å styre hva vi opplever som godt for oss selv og sette grenser for det som ikke oppleves som godt. I et subjekt-subjekt forhold har vi begge rom til å være nettopp subjekter, aktører i egne liv (Schibbye, 2009).

Det motsatte av et subjekt kan sies å være et objekt. Et objekt i en relasjon vil være en som setter seg til disposisjon for omverden uten å lytte til sin egen stemme. Slik vil personen bli en brikke som først og fremst styres av de rundt. En relasjon hvor ikke begge har rom for å være subjekter, rom for å fatte egne beslutninger om hva som er det beste til han eller henne, kalles ofte et ”subjekt-objekt” forhold. Her blir en av partene i større grad et objekt for den andre, noe som skaper en skjevhet dem imellom. Aubert og Bakke (2008) forklarer det slik:

”Relasjoner preget av jeg-det-forhold eller tohet kjennetegnes av at brukeren behandles som en gjenstand eller objekt. Når gjensidig anerkjennelse mangler, vil møtet utelukkende bli preget av det meningsinnhold som den ene parten tilfører”(s.73).

I relasjoner preget av et ”subjekt-objekt” forhold, foregår det ofte krenkelser eller ydmykninger av den ene, eller begge partene. Krenkelse eller ydmykelse foregår når en annens verdighet eller selvrespekt blir tråkket på, eller når man tvinger andre til å bøye seg eller underkaste seg den andres behov (Fangen, 2006). Dette er noe vi ønsker å unngå i en relasjon.

En slik ubalanse kan ta mange former. Jeg kan gjøre ”den andre” til objekt ved å sette for høye krav eller strenge rammer, slik at ”den andre” ikke får handlingsrom til å være aktør i eget liv. Samtidig kan jeg som ”omsorgsfull hjelper” gjøre elever til et objekt ved at jeg i for stor grad trekker egne slutninger om hva ”den andre” har behov for, uten å egentlig lytte til hva vedkomne ønsker selv. ”Den andre” får med andre ord ikke eie sine meninger eller

følelser. Den profesjonelle kan også underkaste seg brukerens behov og la brukeren få være den som i for stor grad styrer i et ”subjekt-objekt” forhold. Å være ettergiven i møte med egne behov og følelser er ikke noe heldig utgangspunkt for samhandling (Pálsdóttir, 2015). Disse eksemplene påpeker at en skjevhet i relasjonen kan ta mange former. Å krenke eller ydmyke er noe vi kan gjøre selv når våre intensjoner oppleves som aldri så gode, og derfor ikke alltid like lett å oppdage.

I et forhold hvor den ene parten blir mest styrende, vil dette etterlate ”den andre” med følgende to alternativer dersom egne behov ikke blir dekket: Han eller hun kan stille seg i opposisjon, eller underkaste seg for å blidgjøre den andre. For elever som viser atferdsvansker har ofte dette vært tilfelle. De kommer ofte fra relasjoner hvor alternativet har vært å enten underkaste seg eller stille seg i opposisjon (Pálsdóttir, 2011).

2.1.4 Den sunne relasjonen – Det sunne forholdet til meg selv

Som nevnt ovenfor handler det relasjonelle på mange måter om å finne en sunn balanse mellom ”deg” og ”meg”. Et rom hvor jeg opplever å få plass til å være meg selv, samtidig som jeg gir deg rom til å være deg. Dette krever at partene møter hverandre med gjensidig anerkjennelse. Noe Lund (2012) beskriver som å lytte, bekrefte, forstå, akseptere og tolerere hverandre.

I følge Aubert og Bakke (2008) vil evnen vi har til å anerkjenne andre gjenspeile seg i vår evne til å anerkjenne oss selv. Dømmer vi oss selv ut ifra det vi presterer, vil vi mest sannsynlig dømme andre ut ifra det de presterer også. Opplever vi ikke at vi blir sett, ser vi mest sannsynlig ikke oss selv heller. Dette er hovedpoenget i boken *Relasjoner: Slik jeg møter meg selv, møter jeg også andre*, skrevet av relasjonsterapeut og foredragsholder Herdis Pálsdóttir (2011) som står bak Relasjonssenteret i Oslo. Hun påpeker at hvordan vi som mennesker forholder oss til hverandre, hva vi forventer og krever av våre relasjoner, gjenspeiler hvordan vi har det med oss selv og hva vi krever og forventer av oss selv. Hun mener derfor at nøkkelen til gode relasjoner ligger i arbeidet mot å elske seg selv ubetinget. Slik at man aksepterer seg selv, også når man gjør feil eller er sinna og nedstemt. Først da mener hun det vil være mulig å også elske andre like ubetinget.

Dette påpeker dynamikken mellom ”meg selv” og ”den andre” i en relasjon. Skal jeg ha det godt med ”den andre”, må jeg også ha det godt med meg selv. Jeg kan derfor ikke arbeide

med å møte den andre på en god måte uten at jeg også arbeider med meg selv (Aubert & Bakke, 2008; Pálsdóttir, 2011)

Anerkjennelse er et viktig poeng i det relasjonelle møte og et tema vi vil komme inn på ved flere anledninger i oppgaven.

2.1.5 Den vanskelige balansen

Mentalisering er et begrep som blir gitt mye oppmerksomhet og som i seg selv favner om mye sentral teori knyttet til samspill. En enkel forklaring på hva mentalisering innebærer, er at det er evnen til å se seg selv utenifra og den andre innenifra. Det dreier seg om å ha den andres sinn, i sitt sinn (Skårderud & Duesund, 2014; Skårderud et al., 2010). Det handler om et møte mellom to personer hvor våre behov og følelser blir like viktige.

Mentaliseringsteorien får også frem det komplekse og vanskelige ved å få til et sunt forhold, og en sunn mentalisering. For eksempel trekker den frem hvordan forhøyde negative emosjoner kan bidra til *mentaliseringssvikt* og gjøre det vanskelig å se ”den andre” innenfra (Skårderud & Duesund, 2014). Dette er noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittelet knyttet til ”meg selv”. På den andre siden påpeker også teori om *hypermentalisering* at det er mulig å bli *for* opptatt av å se seg selv utenifra og ”den andre” innenifra, slik at man mister kontakt med seg selv og egne behov. Noe som heller ikke vil være heldig (Hanken, 2013).

Selv om det kan være vanskelig å skulle opprettholde en god balanse mellom ”deg” og ”meg” vil det i en relasjon mellom et barn og en voksen, alltid være den voksne som har hovedansvaret for at relasjonen blir god. Å være likeverdige er ikke det samme som å være likestilt. Den voksne har et særskilt ansvar. I følge Pálsdóttir (2010) er det viktig at den voksne tar dette ansvaret på alvor. Dette vil være særlig gjeldende i relasjonen lærer-elev.

2.1.6 Å tilrettelegge for kunnskap om relasjon og relasjonskompetanse

Det kan se ut til å bli viktig for lærerstudenter, at de tilegner seg innsikt i *hva* det vil si å ha en god relasjon. At dette er et subjekt-subjekt forhold hvor begge følelser og behov fremstår som like viktige og et forhold hvor begge parter påvirker hverandre. Det kan være vanskelig å skille mitt fra ditt, fordi det finnes en tydelig sammenheng mellom ”meg” og ”deg” i relasjonen. Lærerens evne til å anerkjenne eleven, vil for eksempel avhenge av han eller hennes evne til å anerkjenne seg selv. Det kan også være hensiktsmessig at studentene lærer om den mindre gode relasjonen, objekt-subjekt forholdet, så de i større grad blir oppmerksomme på tegnene til et mindre godt samspill. Ikke minst er det viktig at studentene får en forståelse for, at det er læreren som har ansvaret for at relasjonen med eleven blir god.

Sentrale Indikatorer knyttet til overordnet kunnskap om relasjon og relasjonskompetanse:

- Teori om hva det vil si å oppnå en relasjon
- Teori knyttet til et likeverdig, subjekt-subjekt forhold
- Teori om krenkelse eller et subjekt-objekt forhold
- Teori som kan knyttes til den profesjonelles rolle i en relasjon
- Teori som forklarer sammenhengen mellom ”meg” og ”deg” i en relasjon
- Teori som kan knyttes til likeverdige behov, eller mentalisering

2.2 "Den Andre": Overordnet teori om atferd og atferdsvansker

"At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke."

Søren Kirkegaard, 1813-1855 (2012, s. 27)

2.2.1 Hva er atferd?

I følge Bø og Helle (2013) kan atferd beskrives som alt observerbart et menneske foretar seg, som svar på ytre eller indre påvirkning. På mange måter kan derfor atferd sammenlignes med bølgene vi ser på havet. Bølgene bestemmer ikke selv sin egen størrelse og bredde, de vil alltid være påvirket av andre forhold, både utenfor vannet og i vannet (som vær og vind eller havets dybde og bevegelsene i havbunnen). På samme måte er det med oss mennesker. Det vi foretar oss vil alltid være påvirket av ytre og indre faktorer. Atferd er resultatet av våre tanker, drømmer, følelser, forutsetninger, gener (osv.), i møte med den situasjonen, miljøet, menneskene og kulturen vi befinner oss i. På sett og vis er atferd derfor også et symptom på vår relasjon til "livet". Hvordan vi oppfører oss sier mye om hvordan vi har det og hva vi opplever å stå i (Pálsdóttir, 2011).

Bronfenbrenner sin utviklingsøkologi viser også dette. Hans modell påpeker hvordan ulike systemer påvirker hverandre gjensidig. Hvordan et individ blir påvirket av relasjoner han eller hun både er direkte og indirekte i kontakt med, samtidig som individet også har en påvirkning på de samme systemene som individet selv er en del av (Bø, 2000). I sin modell skiller Bronfenbrenner mellom:

- *Mikrosystemet* (relasjoner individet er i direkte kontakt med, som venner og familie)
- *Mesosystemet* (hvordan de relasjonene individet har forholder seg til hverandre, som venner seg imellom)
- *Eksosystemet* (systemer som påvirker individet, men som ikke er direkte kontakt med individet, som foreldres arbeid)
- *Og makrosystemet* (politiske og kulturelle føringer individet er en del av) (Bø, 2000)

I følge Wenneberg (2004) er også kunnskap knyttet til følelser helt sentral for å forstå menneskelig atferd og hvorfor vi handler som vi gjør. Dette fordi all atferd er ladet med en følelse. Sett i sammenheng med Brunfenbrenner sin modell vil indre og ytre faktorene bidra til å lade opp en følelse, som videre fører til en handling. Dette skjer enten vi er klar over følelsen som ligger bak eller ikke. Ingen handling, ingen opplevd følelse. Wenneberg (2004) mener derfor at det er mest hensiktsmessig og kunne sette ord på følelsene som oppstår, både for at vi selv skal kunne forstå kroppens signaler og handle best mulig ut ifra den, men også for at vi skal kunne fremstå tydelig i møte med andre. Setter vi ikke oppriktige ord på følelsen vil det nemlig oppstå et misforhold mellom det vi sier og det vi faktisk gjør, noe som gjør det vanskelig for andre å forholde seg til oss i en relasjon. Dette vil bli forklart nærmere i kapittelet knyttet til ”meg selv”.

2.2.2 Atferdsvansker

Slik vi kan bruke vann og hav til å illustrere hva atferd er, kan vi også bruke vann og hav til å illustrere problematikk knyttet til atferd. Hav er i seg selv en stor ressurs og en viktig næringskilde, likevel kan havet innta tilstander som både påvirker omgivelsene rundt og måten havet blir brukt på. En tsunami kan ødelegge store landområder og føre menneskene rundt på flukt, samtidig som et igjenfrosset vann stort sett blir brukt til å bli gått på eller boret i. På samme måte er det i stor grad med atferdsproblematikk. Et menneskes kan via sin atferd påvirke sin omverden i positiv forstand ved å være en ressurs for menneskene rundt seg, samtidig som atferden kan påvirke omverden og individet i negativ forstand ved å innta et tilbaketrukket eller utagerende uttrykk. Ettersom individet påvirker sine omgivelser, og videre blir påvirket av sine omgivelser, kan individet derfor bli ført inn i en positiv eller negativ spiral. Jeg skader ”deg”, så du skader ”meg” tilbake, osv. Slik fremstår den gjensidige påvirkningen i Brunfenbrenner sin modell (Bø, 2000).

Den gjensidige negative påvirkningen som atferdsproblematikk bringer med seg kommer også frem i Lund (2012) sin definisjon av atferdsproblemer, som hun forklarer følgende:

”Atferden blir en utfordring for *omgivelsene* når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for *barnet og ungdommen* når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene blir utrygghet, depresjon, angst, avvísning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk.”
(s.22)

Det vil samtidig variere fra person til person om det i større grad er faktorer i individet selv eller om det er faktorer i omgivelsene som ligger til grunne for atferden kommer til syne. ADHD, Tourettes, lese og skrivevansker er bare noen eksempler på årsaker som kan ligge i individet som typisk bidrar til at tilpassing av skolens retningslinjer blir krevende. Tilknytting til omsorgspersoner og nære relasjoner, kulturelle forskjeller eller klassemiljø er eksempler på årsaker som foreligger utenfor individet (Nordahl et al., 2005).

Det er samtidig viktig å understreke at atferd ikke er et direkte resultat av årsak virkning. Rutter (Ref. til i Nordahl et al., 2005) sin teori om beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer påpeker blant annet at det skal mer en én positiv eller negativ faktor til for at et individ opplever å få problemer i det psykososiale. Risikofaktorer kan betegnes som faktorer som påvirker individet negativt, beskyttelsesfaktorer er faktorer som beskytter et individ mot en negativ utvikling og som bidrar til en positiv utvikling (litt som en varm dunjakke i minusgrader). Forholdet mellom hvor mange beskyttelsesfaktorer kontra risikofaktorer en person blir utsatt for er derfor av stor betydning. Forskning har likevel dokumentert at så mange som fem risikofaktorer som oftest skaper problemer for et individ (Nordahl et al., 2005).

2.2.3 Utagerende og innagerende atferd

Som jeg allerede har vært inne på deles atferdsvansker ofte inn i to hovedgrupper:

Innagerende og utagerende atferd. Dette er en inndeling som har blitt gjort siden Carl Gustaf Jung delte inn i introverte og ekstroverte personlighetstyper i 1923 (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005). Det påpekes samtidig at det kan være viktig å ikke sondere med et markant skille mellom disse to, ettersom personer både kan vise innagerende og utagerende trekk (Befring & Duesund, 2012; Lund, 2012).

Utagerende atferd:

Utagering blir av Bø og Helle (2010) beskrevet som atferd som setter individet i konflikt med miljøet. Utagering i skolen kan komme til uttrykk på mange måter, ofte ved at elevene virker urolige og har vanskelig med å tilpasse seg skolens normer og regler. De kan også virke aggressive eller opposisjonelle ovenfor lærere og medelever (Befring & Duesund, 2012). Grenser og tydelighet vektlegges i møte med det utagerende uttrykket. Her blir det samtidig viktig å påpeke at grenser må bli gitt med en varme i bunn. Likevel kan læreren oppleve å miste kontroll hvis grenser ikke settes

tydelig nok i møte med utagerende atferd (Bergkastet et al., 2009; Lund, 2012; Nordahl et al., 2005).

Innagerende atferd

Ingrid Lund (2012) definerer innagerende atferd som ”en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv” (s.27). Videre trekker hun frem at dette er elever som kan virke sårbare, avvikende, tilbaketrukkne, deprimerte, urolige og angstfulle. Lund (2012) trekker også frem ordet sjenanse, hvor hun påpeker at det finnes elever som viser et sjenert uttrykk uten at det trenger å problematiseres. Uttrykket blir først et problem når personen legger ”lokk på seg selv” i møte med andre, slik at individet ikke lenger uttrykker det han eller hun ønsker, tenker eller føler. På den måten mister individet kontakt med seg selv som subjekt og aktør i eget liv.

Det kan være hensiktsmessig at læreren i møte med innagerende atferd at viser høy grad av varme og trygger omgivelsene rundt eleven. Dette for at vedkomne skal tørre ”å tre frem”. Her blir det samtidig viktig å få frem at også varme og trygghet går hånd i hånd med det å sette tydelige rammer og grenser. Blir grensene satt for hardt vil elever som viser innagerende atferd kunne trekke seg tilbake i skallet sitt (Lund, 2012).

Innagerende og utagerende atferd er atferd vi alle kan vise i ulike sammenhenger. Ofte er det atferdens *intensitet* (hvor intenst atferden uttrykkes), *frekvens* (hvor hyppig atferden kommer til uttrykk), *varighet* (hvor lange eller korte ”utbruddene” er) og *omfang* (i hvor mange situasjoner atferden dukker opp) som bestemmer om en elev viser atferdsvansker (Befring & Duesund, 2012). Et skille mellom hva som er normal atferd og hva som får betegnelsen atferdsvansker vil samtidig alltid være en subjektiv vurdering, ettersom det finnes ulike oppfatninger om hva som er normalitet og avvik (Morken, 2012).

2.2.4 Å tilnærme seg elever som viser atferdsvansker

”Det finnes ikke barn med atferdsvansker, bare barn som har det vanskelig” skriver Pálsdóttir (2011, s.22). Atferden som elevene har er opprinnelig en løsning for å unngå å bli såret, avvist eller få blottlagt egne svakheter (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005). Sånn sett er det en mestringsstrategi som eleven har tilegnet seg for å beskytte seg selv mot ny skade.

Atferden er derfor helt rasjonell ut ifra de forutsetningene eleven har til å møte den situasjonen han eller hun står i. Reaksjonen tyder likevel på at eleven opplever noe vanskelig, både i møte med seg selv og omgivelsene.

En elev som viser atferdsvansker vil som oftest avvise motparten hvis han eller hun opplever at det finnes en risiko for å bli såret. Dette gjør det både vanskelig å skulle komme nær eleven, samtidig som det krever at motparten "tåler" å bli regelmessig avvist. Aubert og Bakke (2008) legger likevel vekt på at det er lærerens ansvar å bygge relasjonen ut ifra brukerens forutsetninger og premisser. Fagpersoner har et ansvar for å stille seg tilstrekkelig åpen, nysgjerrig, kreativ og fleksibel, så det blir mulig å finne et felles utgangspunkt for samhandling. Dette er noe de mener vil innebære å "knekke kodene" til den enkelte eleven. Et arbeid som kan være mer krevende, desto mer forskjellig "den andres" forutsetninger er fra våre egne (Aubert & Bakke, 2008).

2.2.5 Anerkjennelse

"Ingen gode tiltak kan iverksettes, ingen konkrete verktøy kan anvendes uten at det ligger en anerkjennende holdning bak" (Lund, 2012, s.102). Slik understreker Lund behovet for å møte elever som viser atferdsvansker med anerkjennelse, som hun selv beskriver som evnen til å lytte, bekrefte, forstå, akseptere og tolerere eleven (slik jeg har vært inne på tidligere).

En oppriktig anerkjennelse vil forutsette en evne til å skille elevens atferd fra elevens verdi som mennesket, litt på samme måte som en hundrelapp vil ha samme verdi om den er krøllet eller nyrøket. Dette vil i praksis si at jeg som lærer kan være uenig med atferden og handlingen som eleven gjør, samtidig som jeg på den andre siden må gi eleven en oppriktig forståelse for de følelsene som ligger til bakgrunn for handlingen. Jeg må kunne se atferdens som rasjonell ut ifra elevens ståsted, samtidig som jeg må være tydelig om elevens handling har ført til krenkelse av meg eller noen andre (Lund, 2012; Pálsdóttir, 2011).

Pálsdóttir (2011) mener et slikt arbeid fordrer at vi møter elevens reaksjoner med undring, heller enn å møte eleven med et dømmende blikk. Vi kan spørre oss selv; Hva er det som skjedde nå? Hva er det som gjør at denne atferden ble rasjonell for deg? Fremfor å sette pekefingeren mot den andre. Likevel understreker hun at evnen vi har til å møte andre på en ikke-dømmende måte forutsetter at vi også møter oss selv på den samme ikke-dømmende måten. Treffer elevens atferd noe i oss som oppleves som sårt eller vanskelig, vil vi ha

vanskelig for å kunne se elevens atferd som rasjonell. En problematikk Lund (2012) også trekker frem:

”Som voksne i møte med barn og unge kommer vi ikke utenom vår forutinntatthet, våre tidligere positive og negative erfaringer vi har i møte med ulike typer atferdsuttrykk. Og det gjør noe med oss i samspillet. Hvis vi som voksne har negative erfaringer som vi bære med oss i for eksempel møte med den tilbaketrukne atferden, er det vårt ansvar å ta et selvrefleksivt blikk på oss selv, våre handlinger, våre fordommer og eventuelle negative forventninger. Vi vet selv hvor godt det er når noen møter oss åpent og positivt. (Lund, 2012, s. 38).

Skal jeg kunne møte eleven med anerkjennelse vil dette kreve at jeg har et bevisst forhold til den bagasjen jeg tar med meg inn i møtet med eleven. Sann sett vil min evne til å møte eleven gjenspeile det forholdet jeg har til meg selv. Dette understreker betydningen av læreren blir kjent med sitt eget utgangspunkt, noe jeg vil skrive mer om under kapitlet knyttet til kunnskapen om ”meg selv”.

2.2.6 Å tilrettelegge for relasjonskompetanse i møte med ”den andre”

Skal studentene ved HiOA kunne tilrettelegge for relasjonskompetanse i møte med ”den andre” krever dette at studentene får økt kunnskap om hva atferd er og hvorfor vi mennesker handler som vi gjør. Studentene må få mulighet til å lære om de ulike atferdsuttrykkene, innagerende og utagerende atferd. Det er også hensiktsmessig at elevene får kunnskap om sammenhengen som finnes mellom ”meg selv” og ”den andre”.

Sentrale Indikatorer knyttet til kunnskap om ”den andre”:

- Teori knyttet til menneskelig atferd, og hva det er som ligger til grunne for våre handlinger.
- Teori knyttet til atferdsvansker og det innagerende- og utagerende atferdsuttrykket.
- Teori knyttet til betydningen av anerkjennelse i møte med fremtidige elever.
- Teori som påpeker forholdet som finnes mellom min forståelse av ”meg selv” og den forståelsen jeg har av ”den andre”.

2.3 "Saken det gjelder": Sentral teori knyttet til læreryrket

"Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. I klasserom og verksted må det være ro og ryddighet nok til at de kan fungere som seriøse arbeidsplasser. Og rammene må være faste nok til at de viltre eller vimsete får sjanse til å konsentrere seg."

Læreplanen, generell del, s.13 (Utdanningsdirektoratet)

I følge Aubert og Bakke (2008) vil lærerens kjennskap til "saken det gjelder" (læreryrket, fag og skolen) være en faktor som bidrar til å skape en god relasjonen med elevene. Dette påpeker at det totale læringsutbytte en student får av grunnskolelærerutdanning, vil være av betydning for senere lærer-elev relasjoner. I møte med atferdsproblematikk finnes de likevel enkelte sider ved yrket som det blir ekstra hensiktsmessig at studenten er kjent med. Dette for at han eller hun skal kunne ivareta elever som viser atferdsvansker på en god måte. I dette kapittelet har jeg samlet noen sentrale sider ved et slikt arbeidet. Her vil jeg blant se nærmere på sentrale lover, klasseledelse og tverrfaglig samarbeid.

2.3.1 Lærerens oppgave og Læreryrkets ledestjerne; tilpasset opplæring

I følge Grepperud og Skrøvset (2013) er det å være lærer synonymt med å være en leder. Læreren skal kunne opparbeide seg tillitt hos elevene, og lede dem på en god måte gjennom skoletiden. Vi kommer ikke unna betydningen som den gode læreren har i skolen. Mye forskning gjort på elevenes positive utvikling blir knyttet opp mot læreren. Ikke bare skal de kunne gi fra seg god undervisning, de skal også fremstå som rollemodeller og forbilder (Grepperud & Skrøvset, 2013).

En av de mest sentrale oppgavene en lærer har, er å se den enkelte elevens utgangspunkt og tilpasse undervisningen etter dette. I opplæringsloven § 1-3 (1998) heter det blant annet at "opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven", noe som kort og godt forteller oss at alle elever har rett til tilpasset opplæring i skolen. Alle elever skal bli sett og møtt ut i fra sine forutsetninger og behov. Loven om tilpasset opplæring blir fremstilt som et overordnet begrep og en ledestjerne i læreryrkets praksis (Aarnes, 2013; Moen, 2011).

2.3.2 Et godt fellesskap

I følge Aarnes (2013) vil arbeidet med tilpasset opplæring også kreve gode læringsmiljøer hvor elevene både opplever det faglige og det sosiale miljøet som godt. Loven om tilpasset opplæring kan derfor ikke sees på som en lov som dyrker individet og den individuelle utviklingen alene, men at tilpasset opplæring først blir mulig sammen med et godt miljø og et godt fellesskap. I forordet til læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) står det blant annet: ”Ei reell inkludering av alle elever i fellesskolen skjer når elevene får ei opplæring som tek omsyn til at dei er ulike, men likevel hører til eit læringsfellesskap”.

Fellesskapets betydning blir også understreket gjennom opplæringsloven § 9a-1 (1998) som understreker at alle elever har krav på et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Opplæringsloven bruker ordet *fremme*. Et godt psykososialt miljø skal dermed ikke bare *hindre* negativ utvikling, men *bidra* til å utvikle eleven i en positiv retning.

Elever som viser atferdsvansker påvirker ofte fellesskapet på en negativ måte, gjennom å ikke delta i fellesskapet eller ved å ikke ville tilpasse seg de reglene og normene som fellesskapet bærer med seg. Ettersom læreren er pålagt å arbeide med å skape et godt fellesskap og psykososialt miljø, er derfor også læreren pålagt å håndtere konflikter knyttet til utagerende eller innagerende atferd i klasserommet.

2.3.3 Klasseledelse

For å skape et godt psykososialt miljø trengs god klasseledelse. Her trekkes den autoritative klasseledelsen frem som mest hensiktsmessig. Dette er en klasseledelse hvor læreren både utøver mye kontroll og samtidig uttrykker høy grad av varme ovenfor sine elever. Det motsatte av en autoritativ klasseledelse er å innta en autoritær eller ettergiven leder stil. Her vil den autoritære læreren være tydelig, men vise for lite varme, mens den ettergivende læreren gir mye varme, men viser for lite tydelighet (Bergkastet et al., 2009; Nordahl et al., 2005; Roland, 2014). Sånn sett vil klasseledelse forutsette at læreren finner en sunn og god balanse mellom kontroll og varme. Ikke ulikt den balansen som også er ønskelig når vi bygger våre relasjoner. Pálsdóttir (2015) trekker også frem den fraværende måten å møte barn på. Da vil den voksne ha nok med seg selv og egne behov og dermed ikke evne å se ”den andre”.

2.3.4 Lærerens rolle i et godt tverrfaglig samarbeid

Det hender at den ordinære opplæringen ikke blir tilstrekkelig. Da vil eleven ha krav på ekstra støtte og veiledning (jf. opplæringsloven § 5-1, 1998). Målet er likevel at den ordinære opplæringen helst skal favne flest mulig elever (Aarnes, 2013). ”Grensen” for når en elev vil falle utenfor, vil kunne variere ut ifra lærerens kompetanse til å bistå den enkelte eleven, samt det totale antall elever som trenger ekstra støtte i en klasse. Det sier seg kanskje selv at en lærer vil ha enklere for å tilpasse undervisningen til én elev som faller utenfor, kontra ti elever som alle vil kreve særskilt tilrettelegging av undervisningen. Sånn sett vil det være flere faktorer som bidrar til å avgjøre om en elev har behov for spesialundervisning eller ikke. Elever som viser atferdsvansker vil både være elever som trenger ekstra støtte og veiledning fra en spesialpedagog og elever som befinner seg innenfor den ordinære opplæringen.

Elever som viser atferdsvansker og ikke får optimal utbytte av den ordinære opplæringen, vil ha krav på spesialundervisning og en individuell opplæringsplan (IOP). Prosessen fra det oppstår en mistanke om at det finnes en elev som ikke får optimalt utbytte av opplæringen, til eleven sitter med en IOP, kalles for spesialundervisningens tiltakskjede. Den består av 6 faser, hvor både skolen og en sakkyndig vil gjøre vurderinger før det fattes et vedtak om eleven vil ha krav på spesialundervisning (da også en IOP) eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Kvaliteten på spesialundervisningen og elevens IOP avhenger av at det utøves kvalitet i alle leddene i spesialundervisningens tiltakskjede; fra lærerens rapporter og undersøkelser når bekymringen oppstår, til vedtaket og den individuelle planen blir utformet. Lærerne er på den måten avhengig av hverandres arbeid og kompetanse. Skal en elev som viser atferdsvansker få den støtten og veiledningen som han eller hun har krav på, avhenger det av at læreren både har kjennskap til tiltakskjeden i sin helhet og at læreren samarbeider godt med spesialpedagoger og andre ansatte ved skolen (Buli-Homlberg & Nilsen, 2010).

Betydningen av et godt samarbeid mellom lærerne blir tydeliggjort i Stortingsmelding nr.31 (2007 - 2008) som trekker frem hvordan kvaliteten på skolen nettopp avhenger av at spesialpedagoger og pedagoger arbeider sammen og drar i samme retning. Det kan derfor være hensiktsmessig at lærerne kjenner til hverandres kompetanse og fagområde, for å kunne samarbeide og oppnå en god dynamikk. Dette mener Aubert og Bakke (2008) krever at

studenten tilegner seg et godt fagspråk, slik at det enklere blir mulig for lærerne å forstå hverandre i felles samhandling rundt de elevene som trenger det.

2.3.5 Å tilrettelegge for relasjonskompetanse i møte med ”saken det gjelder”

Som jeg skrev innledningsvis i dette kapitlet vil lærerstudenten sitt utbytte av lærerutdannelsen i sin helhet være av betydning for senere lærer-elev relasjoner. En side av tilretteleggelse for relasjonskompetanse kan dermed innebære at skolen er opptatt av å arbeide med den helhetlige kvaliteten på utdanningstilbudet.

Samtidig vil det spesifikke arbeidet rettet mot elever som viser atferdsvansker innebære kjennskap til retningslinjer for den ordinære opplæringen og hva som skjer når den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig. Utdanningsinstitusjonene må gi sine lærerstudenter kjennskap til opplæringsloven (loven om tilpasset opplæring og et godt psykososialt miljø), om klasseledelse, spesialpedagogikk som område og spesialundervisningens tiltakskjede.

Sentrale Indikatorer knyttet til kunnskap om ”saken det gjelder”:

- Stadig kvalitetssikring av utdanningstilbudet (forskning og evaluering)
- Tilrettelegge for at studentene lærer om:
 - opplæringsloven (tilpasset opplæring og det psykososiale miljøet)
 - klasseledelse
 - spesialpedagogikk som fagområde
 - spesialundervisningens tiltakskjede

2.4 Kunnskap om "Meg selv": Overordnet teori om selvutvikling som ledd i relasjonskompetanse

*"Hvorfor ser du flisen i din brors øye,
men bjelken i ditt eget øye legger du ikke merke til.
Eller hvordan kan du si til din bror:
La meg ta flisen ut av øyet ditt,
når det er en bjelke i ditt eget?
Din hykler! Ta først bjelken ut av ditt eget øye!
Da først vil du se klart nok til å ta flisen ut av din brors øye".*

(Matteus, 7:3-5)

Selvutvikling og forståelsen av "meg selv" trekkes frem som sentralt i det å utvikle relasjonskompetanse. Skal vi i realiteten kunne gjennomføre det Søren Kirkegaard (2012) skriver om å finne "den andre" der han eller hun befinner seg (se s.13), er vi nødt til å vite hvor vi selv befinner oss først. Jeg kan ikke se deg, med mindre jeg også ser meg selv (Pálsdóttir, 2011, 2015).

Målet med selvutvikling er ikke at jeg skal bli en perfekt utgave av meg selv, men at jeg skal bli meg selv, være tro mot mine egne behov uten at det går på bekostning av "den andres" behov. Dette er det sentrale i det Pálsdóttir (2011) kaller å ta personlig ansvar for eget liv. Ofte er det når våre egne behov ikke er dekket at vi i større grad fremtrer som et objekt, eller ender opp med å gjøre "den andre" til ett objekt for oss. En utslitt lærer kan for eksempel ikke orke å ta opp kampen med de elevene som stiller seg i opposisjon i klasserommet.

Det motsatte av å ta personlig ansvar trekker Pálsdóttir (2011, 2015) frem som det å være ytrestyrt, noe hun deler inn i å fremtre som "egoist" eller en som er opptatt av å ta "sosialt ansvar". Her påpeker hun at ingen i virkeligheten befinner seg innenfor én av kategoriene, men at dette er mer en illustrasjon for å understreke fallgruvene vi ofte går i, i våre relasjoner (Pálsdóttir, 2015).

Å ta personlig ansvar for eget liv kan samtidig være enklere sagt enn gjort. Man kan tro man tar personlig ansvar, og ved et senere tidspunkt oppdage at man i virkeligheten har tatt sosialt ansvar eller overkjørt "den andres" behov (Pálsdóttir, 2015). Vi ser ikke oss selv så klart som vi nødvendigvis tror. Å skulle oppdage "meg selv" kan sammenliknes med å sitte en meter

unna skjermen i en kinosal; det blir fort for nært, og vi kan få problemer med å få oversikt om hva som er det totale bildet.

I dette kapittelet vil jeg skrive om sentrale faktorer ved kunnskap knyttet til ”meg selv”. Her vil jeg blant annet se nærmere på hva det er som fører til vi mennesker er de vi er. Samtidig vil jeg ta for meg hva vi bør vite om oss selv, skal vi skape gode møter med elever som viser atferdsvansker.

2.4.1 Vårt subjektive virkelighetsbilde: En grunnleggende utfordring for relasjonskompetanse

En grunnleggende utfordring vi har i møte med ”den andre” og ”meg selv”, er at vi møter verden gjennom et subjektivt virkelighetsbilde. Våre tidligere erfaringer, tanker, forventninger, følelser (osv.), bidrar til å skape en forforståelse og et bakteppe for våre møter med ”den andre”. Vi har faktisk aldri sett verden uten at vår forforståelse er tilstede. Dermed har vi heller aldri sett ”den andre” med et nøytralt blikk. Og ettersom vi ikke vil klare å separere oss fra vår forforståelse, vet vi i realiteten ikke hva av det vi oppfatter som skyldes vår forforståelse og hva som er informasjon fra det sanne virkelighetsbilde. Vår forforståelse ligger med andre ord over virkeligheten som en hinne, eller et slags filter som vi ser verden igjennom (Wormnæs, 2005).

Et slikt syn på vår virkelighetsoppfattelse bidrar til å belyse noen problemstillinger vi også blir stilt ovenfor i arbeidet med å utvikle kunnskap knyttet til ”meg selv”. For hvordan skal jeg kunne skille mitt fra ditt, når jeg aldri får sett deg uten at du bærer med deg et snev av meg? Hvordan skal jeg kunne ha tillit til meg selv, når det jeg oppfatter ikke nødvendigvis er sant? Og hvordan skal jeg kunne stole på det du sier, når din oppfattelse er like subjektiv som min?

Problemstillingene knyttet til at verden fremstår subjektivt for oss er noe som går igjen i mye kunnskap knyttet til relasjonelt arbeid. Ingrid Lund (2012) beskriver det på denne måten:

”Men det er et paradoks at jeg er en del av den samme verden som min forståelse er. Dette innebærer at verden som fenomen fremstår for meg kun gjennom min egen erfaring og er umulig å separere fra denne erfaringen. Hvordan kan jeg foreta en analyse eller undersøkelse av denne verden på et objektivt grunnlag? Jeg vil aldri bli i stand til å trekke en slutning eller foreta en beslutning om eksistensen av fenomenene

atskilt fra min egen erfaring, mine holdninger, mine sannheter og lignende Dette er et av problemene når man skal gjengi for eksempel barn og unges livsverden på en så ”riktig” måte som mulig, enten det er gjennom dialog eller forskning. Hvordan kan vi få en samtalepartner til å se sin virkelighet, sine holdninger osv. på en nøytral måte? Og går det an for meg som forsker å gjengi noe nøytralt? Kanskje er det slik at det nærmeste vi kommer en ”nøytralitet”, er å høyne vår bevissthet omkring disse vanskelige temaene? (Lund, 2012 s.56)

Som Lund til slutt poengterer er bevisstheten om at min verden nettopp er subjektiv et viktig utgangspunkt for relasjonelt arbeid, også i utvikling av relasjonskompetanse og kunnskap knyttet til ”meg selv”. Selvutvikling dreier seg på mange måter om å øve opp evnen til å skille den nøytrale virkeligheten fra den hinnen av forforståelse som ligger over den. Øve på å skille mellom det som er mitt, fra ditt. Selvutvikling handler derfor ikke om å utvikle seg til å bli en annen enn den man er, det handler om å komme nærmere den sannheten om hva som er ”meg”. Da vil jeg også klarere kunne se hva som er ”deg” (Aubert & Bakke, 2008; Lund, 2012; Pálsdóttir, 2011). Som Aubert og Bakke så fint skriver, handler selvutvikling om å pusse sotet av sitt eget vindu slik at man enklere skal kunne se over til naboen.

2.4.2 Tre Kjernebegreper i utviklingen av relasjonskompetanse

I følge Aubert og Bakke (2008) vil den type læring som gjør at du forandrer deg som person omtales som dybdelæring. Dette vil innebære en vilje og evne til å arbeide med egne erfaringer slik at en personlighetsendring blir mulig. Utvikling av relasjonskompetanse kan så absolutt beskrives som en type dybdelæring. I dette arbeidet mener Aubert og Bakke (2008) at det finnes tre kjernebegreper; selvrefleksjon, anerkjennelse og selvavgrensing. Begrepene er på mange måter avhengig av hverandre og blir dermed overlappende. Likevel kan et skille mellom disse tre bidra til å gjøre det enklere å få grep om hva det er viktig å vite om ”meg selv”, skal jeg kunne ivareta ”den andre” på en god måte.

2.4.3 Selvrefleksjon

Aubert og Bakke (2008) mener *selvrefleksjon* kan knyttes opp til det å ”stoppe opp og gjennom å ha avstand til seg selv, bli i stand til å få øye på seg selv”(s. 29). De nevner videre kropp, følelser og tanker som sentrale ”informanter” i forbindelse med refleksjon.

Refleksjon over egne følelser

Spesielt blir følelser trukket frem som en sentral informant i relasjonelt arbeid. Følelsene våre blir beskrevet som et nødvendig kompass og signalsystem på veien mot å forstå ”meg selv” og ”den andre” bedre. Ettersom vi selv ikke har oversikt over hvilke indre og ytre faktorer som preger oss, kan følelsene våre hjelpe oss i arbeidet mot å lede oss gjennom livet så vi ivaretar oss selv på en god måte. Her vil glede fortelle meg om hva som er godt for meg, frykt forteller meg at jeg er i fare, smerte forteller meg om min sårbarhet og sinne forteller meg om hvor mine grenser går (Skårderud et al., 2010).

Skal jeg bevare meg selv som subjekt/aktør i en relasjon må jeg være tro mot det mine følelser forteller meg, og sette ord på dem ovenfor ”den andre”. Kjenner jeg for eksempel at jeg blir sint må jeg kommunisere tydelig ovenfor den andre at min grense er i ferd med å bli tråkket over. Velger jeg derimot å ikke si ifra om mine følelser, ved å for eksempel late som ingenting, så trer jeg heller ikke frem i relasjonen som subjekt. Dette kan gjøre det vanskeligere for den andre å forholde seg til ”meg”, ettersom jeg da vil kommunisere tveetydig. I følge Pálsdóttir (2011) ”søler” vi alltid litt med våre opprinnelige følelser, selv når vi ikke setter ord på dem eller er bevisst på at de er der.

I følge Pálsdóttir (2011) er ingen følelser feil. Det er handlingene vi utfører på bakgrunn av våre følelser som derimot kan være lite hensiktsmessige. I seg selv er følelser et viktig kompass i jakten på den gode relasjonen. Å reflektere over egne følelser, samt sette ord på dem ovenfor ”den andre”, blir derfor lagt frem som en nødvendig sosial egenskap. Dette er også det Wenneberg (2004) kaller for emosjonell intelligens som hun mener er avgjørende for vårt relasjonelle liv (EQ).

Å skulle sette ord på egne følelser står også sentralt i det å skulle skille ”mitt” fra ”ditt”, slik Aubert og Bakke (2008) mener det er hensiktsmessig å gjøre. Gjennom å reflektere over de følelsene som melder seg og tydelig kommunisere dette til motparten vil vi i større grad kunne ta ansvar for oss selv uten å pålegge ”den andre” for mye. Dette mener Pálsdóttir (2011) ofte kommer frem i måten vi ordlegger oss på, ettersom personer som tar ansvar for egne følelser ofte kommuniserer ut ifra jeg-språk...

”Jeg kjenner jeg blir sint når du roper til meg. Jeg liker ikke når du kaller meg dum”

...fremfor du-språk:

”Du er så provoserende. Du får ikke lov å snakke sånn”

Her er den første setningen et eksempel på en som tar tydelig ansvar for egne følelser, mens den andre setningen i større grad vil pålegge ”den andre” ansvaret for de følelsene som har oppstått.

Refleksjon over egne verdier

I møte med ”den andre” blir det også trukket frem som viktig å reflektere over egne verdier. Hva er det i eget liv som vektlegges og prioriteres? Hva blir gitt høy verdi? Hva blir gitt lav verdi? Er relasjoner eller inkludering noe som oppleves som viktig? Svaret på dette vil mest sannsynlig bidra til å påvirke hvordan vi handler i møte med ”den andre”. Opplever vi det ikke som viktig å inkludere de som faller utenfor fellesskapet, vil viljen og motivasjonen vår for et slikt arbeid kunne være deretter (Lund, 2012; Pálsdóttir, 2011).

”Det som er felles for oss alle, er at vi bygger våre handlinger og holdninger på noen verdier, enten de er bevisste eller ikke, enten vi reflekterer over dem eller ei. Fra eksistensiell-fenomenologisk perspektiv er refleksjon og evnen og viljen til å ta våre verdier på alvor et essensielt grunnlag for utvikling.” (Lund, 2012 s.82)

Refleksjon over tidligere erfaringer

PREP (*PREP: prevention and relationship enhancement program*, 2013) trekker også frem betydningen av å reflektere over våre tidligere erfaringer. Dette fordi tidligere erfaringer ofte styrer de forventninger vi bærer med oss inn i et samspill. Den kulturen, familien, det området vi er vokst opp i, vennene våre (osv.) er bare noen eksempler på tidligere erfaringer som bidrar til at vi møter ”den andre” med noen forventninger om hvordan han eller hun bør være. Har vi for eksempel vokst opp med at det er feil å ”ta plass” og gjøre mye ut av seg, kan vi ha en lavere terskel for å reagere negativt i møte med elever som ”tar plass” i klasserommet.

I følge PREP (2013) kan forventningene våre bidra til konflikter hvis de enten er *uttalte*, *ubevisste*, *utydelige* eller *urimelige*. Her mener de at det er et poeng å ta vekk u’ene. Vi må reflektere over hva vi har med oss i bagasjen slik at vi er *bevisst* på våre forventninger, videre kan *uttale* dem *tydelig* og reflekterer over hvor *rimelig* det er å forvente dette av ”den andre”.

Det vi opplever som ”feil”, kan noen ganger dreie seg om at vi bare er forskjellige som mennesker, noe PREP (2013) mener vi bør lære oss å akseptere.

Refleksjon over nåværende erfaringer

I et studieløp trekker Aubert og Bakke (2008) frem nåværende samspillerfaringer som spesielt viktige som en arena for refleksjon. Da særlig de erfaringene vi gjør oss i kontakt med brukere (for eksempel i praksis). I dette tilfelle vil sentrale brukere være elever som viser atferdsvansker. Gjennom å reflektere over opplevelser og tanker i et slikt møte kan studenter bli klar over følelser, verdier og tidligere erfaringer som er med på å prege dem, men som de kanskje ikke er klar over at de hadde. For studenter som ikke har mye erfaring fra elever (eller andre barn og unge) som viser atferdsvansker, kan dette bli avgjørende for innsikten i egen relasjonskompetanse og for senere samspill med liknende elever.

2.4.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse er det andre av de tre kjernebegrepene som Aubert og Bakke (2008). Tidligere i studien har anerkjennelse blitt trukket frem som en sentral faktor i våre relasjoner, spesielt i møte med elever som har det vanskelig. I følge Schibbye (2009) er likevel anerkjennelse ikke noe man *gjør*, men noe man *er*. Som lærere kan vi med andre ord ikke velge å anerkjenne ”den andre”. Enten så anerkjenner vi, eller så gjør vi det ikke.

Både Aubert & Bakke (2008) og Pálsdóttir (2011) trekker frem at min evne til å anerkjenne ”den andre” vil gjenspeile min evne til å anerkjenne ”meg selv”. Tar jeg ikke min egen sårbarhet på alvor vil jeg ha vanskelig med å forholde meg til ”den andres” sårbarhet. Aksepterer jeg ikke mine egne fysiske eller psykiske grenser vil jeg ha vanskelig for å akseptere ”den andres” grenser. Er det viktig for ”meg” å prestere, vil jeg mest sannsynlig legge vekt på at ”den andre” også skal prestere.

Anerkjennelse av egne følelser

Våre evner til å anerkjenne ”meg selv” eller ”den andre” henger i følge Pálsdóttir (2011) i stor grad sammen med det forholdet vi har til egne emosjoner. Hun fremhever at alle mennesker er født med alle følelser. Dette mener hun understrekes i hvordan vi ved 2-3 års alderen viser tydelig at vi er i kontakt med hele følelsesregisteret. Tidlig tilknytningen og hvordan vi blir speilet av våre omsorgspersoner bidrar samtidig til hvordan vi forholder oss til våre følelser som voksne. Når for eksempel foreldre ber barnet ”ta seg sammen”, ”skjerpe

seg” eller ignorerer barnet når han eller hun gråter eller er sint, så vil barnet lære seg at dette er følelser man ikke trenger å lytte til/ta på alvor. På den måten kan personen miste kontakt med den sunne tolkningen av disse signalene, miste tilliten til dem og dermed også ha vanskelig med å forholde seg til gjeldende følelser hos andre (Pálsdóttir, 2011).

For å gjenopprette kontakt med egne følelser trekker Pálsdóttir (2011) frem betydningen av å registrere de følelsene som melder seg, samt øve seg på å sette ord på dem for seg selv og andre. Wenneberg (2004) trekker også frem evnen til å reflektere over de kroppslige reaksjonen som finnes, hvor hun nevner muligheten for å visualisere reaksjonene ved å tegne de ned på et ark.

Anerkjennelse av egen utilstrekkelighet

Lav selvtillit eller selvfølelse er en fellesnevner for det som preger våre relasjoner på en negativ måte. Her skriver Aubert og Bakke (2008) om at lav kompetanse innenfor relasjonen ofte bringer med seg en følelse av å ikke være ”god nok”. Wenneberg (2004) skriver om det negative som følelsen av utilstrekkelighet fører til i sosiale samspill. Pálsdóttir (2011) trekker frem det ødeleggende ved å gi seg selv betinget kjærlighet, slik at man stiller krav til hvordan man bør være for å motta kjærlighet fra seg selv og andre. Vår følelse av utilstrekkelighet blir ødeleggende når den hindrer oss i å ta del i samspill med ”den andre”. Når skammen over at jeg ikke duger hindrer meg i å fremstå som subjekt eller hindrer meg i å være en aktør i eget liv.

I følge Virginia Satir (1980) vil situasjoner hvor vi blir usikre kunne føre til at vi bruker noe hun omtaler som verneskjold. Verneskjold kan forklares som atferd vi tilegnet oss i barndommen når vi kom i situasjoner hvor vi opplevde at vi stod i fare for å bli avvist eller såret. Ifølge Satir (1980) er dette noe vi fortsetter med som voksne. Her nevner hun det blidgjørende, snusfornuftige, avsporende (f.eks ved bruk av humor) eller bebreidende verneskjoldet. Vi reagerer med andre ord både med å bli oversosiale eller usosiale når vi blir usikre. En slik atferd vil mer eller mindre kunne fungere i situasjonen, likevel er det et hinder når vi skal knytte en relasjon. Dette fordi det hindrer ”den andre” i å bli kjent med personens sårbarhet og de følelsene som ligger ”bak fasaden”. Det vi ikke klarer å forholde oss til, klarer ikke ”den andre” å forholde seg til heller. Det kan være morsomt å være med en som spiller klovn, og det kan være lærerikt å være med den snusfornuftige, men det kan likevel være vanskelig å knytte kontakt, om ikke verneskjoldet legges vekk.

Pálsdóttir (2011), Aubert og Bakke (2008) trekker på den andre siden frem at det å være kompetent i nære relasjoner vil innebære en evne til å godta seg selv, gi seg selv ubetinget kjærlighet, akseptere sin egen utilstrekkelighet og evne å se seg selv som god nok, også når man ikke er god nok i andres øyne. Først når vi godtar oss selv med alle våre styrker og svakheter vil det også være mulig å godta andre og stille seg åpen for det ”den andre” har å komme med (Aubert & Bakke, 2008; Pálsdóttir, 2010, 2011; Wenneberg, 2004). Jeg må med andre ord ta ”meg selv” imot med åpne armer, skal jeg kunne ta ”den andre” imot med åpne armer også.

Betydningen av å bli møtt med anerkjennelse

Anerkjennelse dannes ved å bli møtt med anerkjennelse. Dette trekker Aubert og Bakke (2008) frem ved flere anledninger. På samme måte som elever som viser atferdsvansker har behov for å bli møtt med anerkjennelse, vil også studenter ha behov for å bli møtt med anerkjennelse på det de føler og tenker gjennom et studieløp. Veiledere og lærere som studenten møter kan sann sett spille en viktig rolle for studentens utvikling av relasjonskompetanse. Her blir det viktig at de åpner opp for at studenten får sette ord på egne følelser og tanker, samt møter dem med et åpent sinn. Dette forutsetter at både lærere og veiledere også møter seg selv med anerkjennelse (Aubert & Bakke, 2008). Noe som påpeker kompleksiteten som utviklingen av relasjonskompetanse bærer med seg.

2.4.5 Selvavgrensing

Det siste kjernebegrepet som Aubert og Bakke (2008) nevner som viktig i utviklingen av relasjonskompetanse, er *selvavgrensing*. Som nevnt tidligere kan egne behov og følelser kunne ta så mye plass i en relasjon, at ”den andre” ikke får nok handlingsrom til å fremtre som subjekt. På den måten gjør vi ”den andre” til objekt for oss selv, ettersom våre egne behov og følelser i for stor grad blir styrende. Dette kan som nevnt tidligere se svært forskjellig ut. Mine behov kan ta for mye plass ved at jeg i stor grad prater om egne interesser og tar verbalt eller fysisk stor plass i relasjonen, samtidig kan egne behov også gjøre meg fraværende og utilgjengelig. Som sagt handler et godt møte om at våre behov oppleves som like viktige, noe den profesjonelle har et ansvar for å opprettholde. Skal eleven ha en god lærer må læreren være i stand til å ta ansvar for seg selv, ha innsikt i egne behov og følelser så de ikke går på bekostning av eleven og elevens interesser.

Mentaliseringsvikt: Når vi ikke evner å se ”den andre”

Selv om følelser blir nevnt som et nødvendig kompass og signalssystem i møte med ”den andre”, er sterke emosjoner også noe som kan bidra til å gjøre selvavgrensning vanskelig. Problemet med de store følelsesbølgene oppstår når de hindrer oss i å se eller stille oss undrende til ”den andre”. Forhøyet emosjonell aktivering bidrar i følge Karterud (2013) til *mentaliseringsvikt*, noe han forklarer som ”et fall i evnen til å tenke nyansert og refleksivt om egen og andres mentale tilstander” (s.759). Lærere som opplever å få sterke emosjoner i møte med enkelte elever vil dermed også ha vanskelig for å ta inn over seg hvordan disse elevene har det. Sånn sett vil også anerkjennelse av ”den andre” utebli.

I følge Pálsdóttir (2011) er følelser som utpeker seg et signal om at det finnes sider ved oss selv vi ikke tar på alvor eller anerkjenner. Følelser som ikke blir hørt har en tendens til å rope høyere. Slik oppstår det gjerne en opplevd ubalanse i følelseslivet og den atferden som utføres (som gjentatte raseriutbrudd eller depresjon). På bakgrunn av dette mener Pálsdóttir (2011) at det er hensiktsmessig å møte de store følelsesbølgene vi får med undring, enten vi opplever at disse bølgene slår innover oss selv eller utover ”den andre”. Gjennom å undre oss kan vi i større grad stille oss åpne for å få innsikt i det følelsene våre prøver å fortelle oss. Vi kan for eksempel spørre oss selv: Hva skjedde nå? Hva gjorde at jeg reagerte slik? Hva trigget disse følelsene? Hva kan disse følelsene være et signal om?

Skal selvavgrensning være mulig krever det med andre ord at vi både reflekterer over samt anerkjenner våre egne følelser og behov når de melder seg. Ingen kan samtidig påberope seg å være nøyansert og reflektert til en hver tid. Det er først når det oppstår et negativt mønster at dette vil være uheldig (Hanken, 2013).

2.4.6 Sentral sider ved kunnskap knyttet til ”meg selv” i møte med atferdsproblematikk

I møte med atferdsproblematikk er det særlig to sider ved kunnskap om ”meg selv” som ser ut til å bli viktig: den emosjonelle kompetansen og evnen til å anerkjenne egen utilstrekkelighet.

Den emosjonelle kompetanse blir gjennomgående trukket frem som sentral i kunnskap om ”meg selv”. Den kan både være et viktig verktøy, så vel som et hinder i møte med ”den andre”. På den ene siden kan våre følelser være et viktig kompass for å sette grenser og bidra til anerkjennelse av elevens følelser. For mye emosjoner kan på den andre siden gjøre det

vanskelig å se ”den andre” innenifra. Ettersom atferdsproblematikk ofte byr på emosjonelt-ladete situasjoner, blir det spesielt viktig at læreren kan handle hensiktsmessig ut fra egne og andres følelser.

Det ser også ut til å bli viktig at læreren aksepterer og anerkjenner egen utilstrekkelighet. I følge Pálsdóttir (2011) er som sagt evnen til å akseptere egen ufullkommenhet, helt nødvendig for å akseptere andres ufullkommenhet også. Dermed kan et inkluderende menneskesyn avhenge av lærerens evne til å være raus med seg selv, og gi seg selv kjærlighet, også når han eller hun gjør feil.

2.4.7 Praksis som en viktig arena for utvikling av relasjonskompetanse

Aubert og Bakke (2008) nevner praksis som en særlig viktig arena for studentene å erfare seg selv. Praksis er en arena hvor studenten også vil være i direkte kontakt med brukeren, noe som kan bli vesentlig for utviklingen av den profesjonelle relasjonskompetansen. Her påpeker de samtidig at det blir viktig å strukturere praksis på en god måte. Det subjektive må få mulighet til å komme på banen skal det bli mulig for studenten å forholde seg mer objektivt til elever i senere tid.

”For utdanningsinstitusjonene er det et uttalt mål at studentene i størst mulig grad blir utfordret til kritisk å granske sine egne forutsetninger for å forstå. Praksis blir vurdert som en viktig læringsarena, og det er betenkelig hvis yrkessosialisering innebærer at studenter mer eller mindre ukritisk overtar miljøets kollektive forklaringsmåter. Og det er enda mer betenkelig hvis det ikke er lagt til rette slik at studenter fritt kan ytre seg rundt det de opplever. Her har både utdanningsinstitusjoner og praksisplass et stort ansvar.” (Aubert og Bakke, 2008, s.57)

Aubert og Bakke (2008) mener erfaringene en student gjør seg i praksis kan gi et viktig grunnlag for refleksjon og analyse av egne erfaringer, følelser, atferd og reaksjoner. Dette kan føre til nye konklusjoner og slutninger om hva som er hensiktsmessig i en situasjon. Noe som videre kan føre til ny handling eller videre eksperimentering. Slik beskriver de også den fireleddede erfaringskjeden:

- 1) Erfaring
- 2) Analyse og refleksjon
- 3) Ny slutning/konklusjon
- 4) Ny handling/eksperimentering

Erfaringskjeden forutsetter samtidig at det settes et konkret fokus på relasjon og samspill. Studenter som blir tvunget til å fokusere på det relasjonelle vil i følge Aubert og Bakke (2008) også bli mer oppmerksom på hvordan det relasjonelle samspillet generelt utspiller seg i et yrke.

Det er også viktig at alle leddene i erfaringskjeden blir godt ivaretatt. Her trekker Aubert og Bakke (2008) frem bruk av *samspillobservasjoner*, *loggskrivning* og *veiledning* i praksis som gode hjelpemidler. De understreker samtidig at de subjektive opplevelsene, tankene og følelsen bør få oppmerksomhet i både observasjon og loggskrivning. Og at det må gjøres et tydelig skille mellom de skrivene som bare er for ens egen del (som i seg selv kan være viktige), og de skrivene som skal leses av andre. Det bør ryddes plass til begge deler.

Veiledning

Veiledning er en viktig del av praksistiden, og er i seg selv relasjonell. Samspillet som skjer mellom veileder og de andre deltakerne kan i seg selv være en viktig arena for utvikling av relasjonskompetanse. Veilederen vil spille en viktig rolle for hvordan veiledningen blir tilrettelagt og utføres. Alle deltakerne må få plass (Aubert & Bakke, 2008).

Spesielt blir det viktig at veileder inviterer deltakerne til å komme i kontakt med egne følelser. Det må gis rom for å være usikker, og det må gis rom for å vise sårbarhet. Det krever ofte mot av deltakerne å tre frem i et veiledningsrom og innrømme sin sårbarhet eller usikkerhet. Dette fordi det alltid vil være en risiko for å bli avvist eller såret. Veileders evne til å anerkjenne studentens følelser kan spille en viktig rolle i videre utvikling av relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2008).

Aubert og Bakke (2008) påpeker samtidig at det er viktig at ikke veiledningen går over til terapi, men at det skal være mulig å arbeide med elevens kunnskap til seg selv innenfor utdanningsinstitusjonenes rammer. De skriver blant annet følgende:

”Det er viktig at utdanningsinstitusjonene ikke trækker over i forhold til terapi. Lærere er pedagoger og ikke terapeuter. Samtidig mener vi at arbeid med egen kommunikasjon, refleksjon og utforskning knyttet til egne holdninger og verdier, er en viktig del av utdanninger som skal kvalifisere for profesjonelt relasjonelt arbeid i ulike kontekster. Vi mener også at dette kan gjøres faglig forsvarlig innenfor

rammene som utdanningene representerer under forutsetning av respekt for den enkeltes integritet og av et felles ansvar for et trygt læringsklima”.(s.116)

Aubert og Bakke (2008) nevner det også som en trussel for det ”trygge” veiledningsrommet hvis veileder er den samme som skal godkjenne studentens praksis. Bli konsekvensen for å vise egen sårbarhet for høy, kan man risikere at studentene i for stor grad fremstår som ”flinke piker og gutter”, som kun uttrykker det de opplever at er forventet av dem.

2.4.8 Å tilrettelegge for kunnskap om ”meg selv”

Det er ikke en enkel oppgave å skulle se seg selv, det vil derfor være viktig at studentene får en forståelse for de utfordringene som ligger i dette, at vi møter verden gjennom et subjektivt virkelighetsbilde. Ettersom studentenes emosjonelle kompetansen og evne til å anerkjenne egen utilstrekkelighet også fremstår som spesielt viktig i møte med atferdsproblematikk, vil det også bli viktig at lærerutdanningen legger til rette for dette. Samtidig som det bør legges til rette for selvrefleksjon.

Ettersom kunnskap om meg selv krever arenaer hvor studenten kan erfare seg selv og bli kjent med egne følelser, vil det bli særlig viktig at praksistiden organiseres på en god måte. At studentens subjektive meninger, følelser og holdninger får komme frem. Og at det legges opp til at studentene blir møtt med anerkjennelse på det de har å komme med.

Sentrale Indikatorer knyttet til kunnskap om ”meg selv”:

- Kunnskap eller tilrettelegging for emosjonell kompetanse
- Kunnskap eller tilrettelegging for anerkjennelse av egen utilstrekkelighet
- Kunnskap om det subjektive virkelighetsbildet
- Kunnskap eller tilrettelegging om selvrefleksjon
- Tilrettelegge for erfaringskjeden i praksistiden
- Tilrettelegge for erfaringsarenaer hvor studentens subjektive meninger får komme frem

3 Metode

Dette kapittelet har til hensikt å beskrive arbeidsprosessen og de valgene som er tatt underveis. Slik vil jeg samtidig redegjøre for hvordan mine oppnådde resultater.

3.1 Valg av metode

Formålet med denne studien har vært å få innblikk i hvordan det blir tilrettelagt for relasjonskompetanse på lærerstudiet og da spesielt den relasjonskompetansen som trengs i møte med de elevene som viser atferdsvansker. Får lærerstudentene den kompetansen de trenger til å knytte kontakt med elever som har det vanskelig? Blir det lagt opp til gode arenaer hvor studentene blir kjent med seg selv og hva de bringer med seg inn i et samspill? Legges det vekt på den emosjonelle kompetansen? Hva lærer studentene om atferdsproblematikk? Får de kunnskap om spesialpedagogikk og spesialundervisningens tiltakskjede?

For å få svar på dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med kildegransking som forskningsmetode. Her vil kvalitativ forskning bety at jeg ønsker å gå i dybden og få inngående kunnskap om et fenomen (Befring, 2007). Jeg vil samtidig fremheve at min hensikt med denne studien ikke er å evaluere HiOA sitt studietilbud, men først og fremst få økt forståelse for hvordan det tilrettelegges for relasjonskompetanse og atferdsproblematikk. Sann sett kan studien sies å være case-forskning, og ikke evaluerings-forskning, hvor det å evaluere og vurdere et fenomen er hensikten (Sjøvoll, 2006). Skogen (2006) beskriver case-forskning som en forskningstilnærming som nettopp egner seg godt til å studere fenomener slik de fremstår i den virkelige verden. Her tar man utgangspunkt i ett eller flere case, for å få en dypere forståelse for fenomenet. At jeg anser denne studien som case-forskning har vært avgjørende for flere av valgene i studien. Blant annet i valget av primære og sekundære kilder, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Mest ønskelig hadde det vært å belyse min problemstilling fra flere sider (triangulering), ved å ta i bruk flere forskningsmetoder. Gjennom å for eksempel både se på kilder tilknyttet lærerstudiet, foreta en spørreundersøkelse blant studentene og intervjuere lærere i aktuelle fag, kunne jeg fått et bedre grunnlag for å svare på problemstillingen. Tidsbegrensingen som denne oppgaven har, ville i midlertid gjort det vanskelig å gå i dybden på den mengden med data som jeg da ville fått. Som Skogen (2006) skriver, kan det være nødvendig å veie det

ideelle opp mot det ressursmessig realistiske, særlig i en begrenset studie som en masteroppgave er.

Ettersom jeg ikke anså triangulering som en realistisk mulighet, stod jeg derfor tidlig ovenfor et valg om hvilken forskningsmetode som ville gi meg best mulig grunnlag for svar på problemstillingen. Her ønsket jeg meg en metode som både kunne si noe om den *formelle* læreplanen (hva skolen har til *hensikt å gjøre*), og den *opplevde* læreplanen (det skolen faktisk *gjør*). Ved å ta i bruk kildegransking som forskningsmetode, anså jeg nettopp dette som en mulighet.

3.2 Bruk av kildegransking som forskningsmetode: Fordeler og ulemper

Fuglseth (2006) kaller det kildegransking når man skal benytte seg av skrevne tekster og annet ferdig materialet i en forskningssammenheng. Kilder som benyttes i en kildegransking skiller ofte i *historiske kilder* og *ikke-historiske kilder*. Fuglseth (2006) beskriver historiske kilder slik: ” Historiske kjelder er fastfrosne resultat av ein prosess i nær eller fjærn fortid, der produksjonen av materialet låg heilt utanfor din kontroll” (s. 78-79).

I min forskning har jeg tatt i bruk allerede skrevne kilder, altså historiske. Dette kan ha gitt meg noen klare analytiske fordeler. Ettersom kildene har blitt produsert naturlig og spontant, uten at jeg som forsker har blandet meg inn, har det nemlig bidratt til å eliminere noe Dahler-Larsen (2006) kaller *reaktivitet*. Dette forklarer han som de undersøktes reaksjon på det å bli forsket på. Gjennom å eliminere reaktiviteten har jeg også vært fritatt fra å måtte analysere min egen påvirkningskraft på informantene og situasjonen.

Det at kildene ikke er produsert til formål å besvare en problemstilling kan samtidig ha bidratt til enkelte ulemper. Manglende tilgang til direkte samtale og dialog fører også til begrenset informasjon (Dahler-Larsen, 2006). Jeg har ikke hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og jeg har ikke hatt mulighet til å avklare begreper. Spesielt anså jeg det sistnevnte som en utfordring med tanke på bruken av begrepet relasjonskompetanse, som i seg selv kan fremstå som et noe ”ullent” begrep. Dette var noe jeg tenkte kunne by på konflikter når en så stor mengde data skulle analyseres. Hvordan skulle jeg kunne gjøre et

tydelig skille mellom hva som var sentralt for min analyse og hva som ikke var det, når det relasjonelle kan forklares på så mange måter?

Gjennom arbeidet har jeg hatt mye fokus på min egen forforståelse. Jeg har ansett det som viktig å sette meg godt inn i sentral teori på området, få en oversikt over emnet og ha et klart ”sinn” i forkant av analysen. Jeg har også reflektert mye over mine egne meninger og oppfatninger underveis. På den måten ønsket jeg at en bearbeidet forforståelse kunne bidra til intuitive gode valg videre i prosessen. Dette opplevde jeg som særlig viktig med tanke på en så stor mengde data som skulle analyseres. Jeg ønsket å være sylskarp i hva jeg anså som sentralt og ikke. Punkter med viktige indikatorer i slutten av hvert teorikapittel er et eksempel på arbeidet med å tydeliggjøre hva jeg spesifikt skulle være på utkikk etter. Arbeidet med egen forforståelse er også noe Skogen (2006) trekker frem som viktig i møte med case-forskning:

”I og med at casedesign ofte er så komplisert og så avhengig av forskerens kunnskaper, forutsetninger og vurderingsevner, stilles det spesielt store krav til å være bevist når det gjelder sin egen forforståelse, og ikke bli for bundet av tidligere oppfatninger. Det gjelder å kunne se og høre også det som er kontrært i forhold til egne ønsker og antakelser”. (s.59)

For å sikre gode avgjørelser underveis, anså jeg det som viktig å tidlig ta kontakt med HIOA og ytre et ønske om samarbeid. Jeg ville at de skulle bistå meg i arbeidet med å sortere ut sentrale kilder, henwise meg til viktige informasjonsskriv og dokumenter de selv trakk frem som vesentlige. Dette for å ta gode valg med hvilke kilder som skulle inngå i granskingen, noe Fugleseth (2006) trekker frem som svært viktig for kildegranskingens validitet.

3.3 Utvalg

Mengden kilder som følger med en utdanningsinstitusjon, gjorde at jeg bare hadde mulighet til å ta utgangspunkt i én skole. Én skole vil her si, ett enkelt case. Følgende kriterier ble da stilt: Fysisk tilgjengelighet, ettersom jeg ville ha mulighet til å besøke skolen om nødvendig med tanke på oppfølging og utveksling av dokumenter underveis. Samtidig ønsket jeg å ta utgangspunkt i en skole som bidrar til å utdanne mange lærere.

Av de 18 ulike utdanningsinstitusjonene som tilbyr en utdanning som grunnskolelærer var HiOA, med sin plassering i sentrum av Oslo, en skole som utpekte seg med tanke på fysisk tilgjengelighet. Grunnskolelærerutdanningen på HiOA har samtidig 192 studieplasser og 100 års fartstid som lærerutdanning (HiOA, 2011). Valget falt derfor på HiOA som case for mitt studie.

Om Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA) regnes som Norges største statlige høgskole med sine 16 000 studenter. Skolen er et resultat av flere fusjonsprosesser, sånn sett er dagens skole ganske ung, datert 1. august 2011. Likevel er det flere studier som har vært ved skolen i over 100 år. Blant dem er også lærerstudiet. HiOA tilbyr samtidig et bredt spekter av profesjonsrettede studier gjennom deres fire ulike fakulteter (HiOA, 2011):

- 1) Helsefag
- 2) Samfunnsfag,
- 3) Lærerutdanning og internasjonale studier
- 4) Teknologi, kultur og design.

Grunnskolelærerutdannelsen, som jeg har fokus på i denne studien, finner vi på fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier plassert i Pilestredet, Oslo. Dette er et fireårig studie hvor studenter kan søke seg til å bli lærere for 1.-7. trinn, eller lærere ved 5.-10. trinn. De vil også måtte velge ett hovedfag (matte, norsk eller engelsk), i tillegg til 2-3 andre undervisningsfag. Sånn sett kan også hver enkelt student nærmest forme lærerutdannelsen til å omhandle egne interesse- eller kompetanseområder. Felles for alle som vil bli lærere i grunnskolen er likevel faget pedagogikk og elevkunnskap, som er obligatorisk de første tre årene og som vektlegges 60 studiepoeng alene. Studentene har også praksis alle fire studieår. (HiOA, 2015)

Året 2010 gikk lærerutdanningen over fra å hete allmennlærer til å hete grunnskolelærer. Bakgrunn for dette kommer frem i stortingsmelding 11 (2008-2009) *Læreren –rollen og utdanningen* hvor det blir lagt frem et mål om å heve kvaliteten på lærerutdannelsen, noe som blant annet førte til økt fokus på ”fag-læreren” og videre navneendring. Under følger et kort utdrag fra nevnte stortingsmelding:

” Tiden framover skal brukes til å heve kvaliteten i den fireårige grunnskolelærerutdanningen, bygge opp fagpersonalets kompetanse, utvikle en god

samarbeidsstruktur mellom utdanningsinstitusjonene og få på plass mastertilbud i samsvar med grunnskolens behov.” (s.9)

Endringen som ble gjort fra høsten 2010 tydeliggjør den sammenhengen som finnes mellom HiOA som utdanningsinstitusjon og de nasjonale retningslinjene som de er pålagt å følge. HiOA har med andre ord ikke frie til å styre utdanningen helt på egenhånd, de har politiske føringer og retningslinjer som de må være i tråd med (HiOA, 2015). Denne sammenhengen mellom stat og skole åpner samtidig opp for noen muligheter for meg som forsker. Ettersom grunnskolelærerstudiet ved HiOA er bundet av de samme retningslinjene som de 17 resterende grunnskolelærerutdanningene er, kan min gjennomgang av HiOA som enkelt-case også gi meg en pekepinn på grunnskolelærerutdannelsen ved de andre skolene. Uten å forholde meg til kilder ved de andre 17 institusjonene mener jeg likevel at jeg har liten dekning for å indikere at mine funn kan være gjeldene for andre skoler enn HiOA. Jeg har derfor valgt å nevne HiOA spesifikt i problemstillingen og hatt hovedfokus på kilder tilknyttet til HiOA sitt studietilbud alene.

3.4 Avgrensinger og unntak

For at studien ikke skulle bli for omfattende har jeg ansett det som nødvendig å foreta enkelte avgrensninger. Blant annet har jeg valgt å forholde meg til grunnskolelærerutdanningen tilknyttet 5-10 trinn. Jeg ønsker samtidig å påpeke at relasjonskompetanse på 1-7 trinn er høyst nødvendig med tanke på betydningen av tidlig innsats (jf St.mld.nr.18 - Læring og fellesskap, 2010-2011). Likevel tydeliggjøres ofte problematferd i alderen 11-16 år, noe som bidrar til økt behov for lærere med kunnskap og kompetanse til å stå tett på elevene det måtte gjelde. Valget falt derfor på lærerstudenter ved 5-10 trinn.

En annen betydningsfull avgrensning er valget om å først og fremst ta utgangspunkt i obligatoriske fag ved studiet (*pedagogikk og elevkunnskap og praksis*). Jeg har dermed utelatt kilder tilknyttet hovedfagene norsk, matte og engelsk, samt valgfag og valgfri litteratur. Dette er en avgrensning som kan ha blitt utslagsgivende for mine funn, spesielt ettersom HiOA har et økende fokus på å utdanne faglærere. Likevel anser jeg det som mest interessant å få tak i den kunnskapen som blir gitt til absolutt alle studenter. Uten denne avgrensningen ville også summen av data ha blitt for omfattende å analysere i henhold til oppgavens tidsfrist.

3.5 Kilder

Kildenes hensikt i en kildegransking er å gi grunnlag for gode svar på problemstillingen (Fugleseth, 2006). Et viktig spørsmål ved valg av kilder vil derfor være; Er dette gode kilder til å fortelle meg om det jeg trenger å vite? Nettopp ved å stille meg dette spørsmålet så jeg at det ble viktig å finne kilder som både fortalte meg noe om *intensjonen* for å tilrettelegge og den *praktiske* tilretteleggingen. Jeg anså det som viktig å ikke ha for mye fokus på det faktiske produktet studentene får, skulle min forskning ikke vippe over til å bli en evaluering av HIOA sitt studietilbud.

I følge (Fugleseth, 2006) er det viktig i en kildegransking å være klar over om kilden man tar i bruk gir mer informasjon om skriveren eller produktet. Dette var noe jeg forholdt meg mye til i valget av kilder, nettopp fordi jeg ønsket meg kilder som kunne fortelle meg noe om begge deler (både skriveren og produktet). Ikke minst ble dette viktig i valget av *primære kilder* (kilder som forteller meg direkte om det jeg ønsker å vite noe om) og *sekundære kilder* (kilder som indirekte forteller meg noe om det jeg ønsker å vite) (Fugleseth, 2006).

Fagplaner og den helhetlige programplanen for grunnskolelærere er kilder som gjenspeiler de nasjonale føringene, og som videre må være godkjent før de kan iverksettes. Her står det også mye om hvordan studiet er organisert og hva studentene skal igjennom. Slik kunne de fortelle meg mye om både den formelle og den opplevde læreplanen. De ble derfor valgt som primære kilder. Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapportene tilknyttet praksis har spilt rollen som støttelitteratur og fått tittelen sekundære kilder. Tanken var at disse kildene først og fremst skulle bekrefte eller avkrefte de funnene som fagplanene og programplanen ga meg. At skolen har en intensjon, vil ikke nødvendigvis si at det tilrettelegges for dette.

En liste med oversikt over kildene som er tatt i bruk i studien, hva de inneholder og hvor de er hentet fra, finnes som vedlegg bakerst i oppgaven. Videre følger en kort presentasjon av studiens tre primære kilder:

Programplan for grunnskolelærer 5-10 trinn: Den overordnede programplanen er ment å forklare studiets helhetlige oppbygging, læringsutbytte og innhold. Her kommer det også frem hvilke temaer og emner som vil bli vektlagt i studentenes studieløp.

Fagplan i pedagogikk og elevkunnskap: Faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) er den eneste felles obligatoriske læringsplattformen for studenter ved grunnskolelærerutdannelsen. Faget skal lære studentene om lærerens arbeidsoppgaver og mandat, og teller 60 studiepoeng. I fagplanen legges det frem hva som er forventet læringsutbytte og innhold i faget.

Fagplan for praksis: Det er en nær sammenheng med PEL og praksis. Der PEL gir studentene teoretisk kunnskap, skal studentene få testet denne kunnskapen i praksistiden. Videre vil erfaringene fra praksistiden, danne ny forståelse for de teoretiske perspektivene i PEL. Studentene skal ha 100 dagers praksis i løpet av studietiden. I fagplanen for praksis presenteres også forventet læringsutbytte og innhold for praksistiden.

3.6 Analyse: Sentrale aspekter i tekstanalysen

Tidligere i dette kapittelet har jeg allerede vært inne på betydningen av forskerens forforståelse for å senere kunne utføre en god analyse av datamateriale. I en teksttolkning kommer jeg ikke unna min subjektive tolkning. Sånn sett mener jeg at arbeidet med en god analyse ikke starter med den konkrete analysen av datamaterialet. Den starter allerede i utformingen av prosjektet, de teoretiske perspektivene og forskningens begrepsoperasjonalisering. Ettersom dette allerede er valg jeg har gjort rede for, vil jeg rette et større fokus på den konkrete analysen av kildene.

Et sentralt mål i en kildegransking er å ikke vri på den informasjonen man som forsker får ut av kildene (Brekke, 2006). For å unngå dette trekkes det frem betydningen av at forskeren må opparbeide seg kunnskap om både kilden og kildens sammenheng (Bratberg, 2014). Ettersom det finnes mange kilder tilknyttet HiOA, måtte jeg gjøre et valg i hvilke kilder jeg ønsket å gå i dybden av, og hvilke kilder jeg mindre grad kunne gjøre et dypdykk i. Her ble valget av primære og sekundære kilder en viktig pekepinn. Jeg gikk derfor grundigere til verks i de primære kildene, enn det jeg gjorde til sekundære kilder, som pensumlitteratur. Et eksempel på en omstendighet *utenfor* fagplanene som det har vært viktig å ha kunnskap om, er hvordan de skal gjenspeile nasjonale føringer. Et eksempel på en omstendighet *i* fagplanen, har vært hvordan de er ment å informere studenter og søkere om studieløpet.

På bakgrunn av anbefalte grep for tekstanalyse (Brekke, 2006), satte jeg også opp en plan for hvordan den konkrete analysen skulle gjennomføres. Jeg bestemte meg på forhånd å lese igjennom de primære kildene flere ganger med følgende hensikt:

1. Få et helhetlig bilde av teksten
2. Lese med utgangspunkt i et forskningsspørsmål
3. Merke det mest sentrale i teksten tilknyttet forskningsspørsmålet
4. Samle merket område og ha fokus på å forstå, samt tolke og analysere det samlede innholdet

Når dette var gjort søkte jeg sekundær litteratur for å få et klarere bilde av funnene. I følge Kjeldstadli (1999) kan det være viktig å ta i bruk flere kilder, skal man som forsker i større grad få bekreftet de slutningene man gjør seg ved å sette kildene opp mot hverandre.

3.7 Validitet:

Validitet dreier seg om studiens gyldighet, hvor sikre slutningene som har blitt gjort er, og i hvilken grad det er mulig å stole på at oppgaven måler det den sier at den skal måle (Dahlum, 2015). For å oppnå best mulig validitet har det vært viktig å arbeide nøye og redelig i alle ledd. Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har gått frem for å sikre at slutningene skal bli valide. Både i arbeidet med å operasjonalisere begrepet, valg av kilder og forståelsen av kildenes ytre kontekst.

Kleven (2002) påpeker at selve kjernen i målingsproblemet i fag som pedagogikk og spesialpedagogikk er hvordan vi må måle abstrakte begreper som ikke lar seg måle. Vi må derfor bruke observerbare indikatorer som uttrykk for det ikke observerbare begrepet. Begrepsvaliditet vil i den forbindelsen dreie seg om i hvilken grad det er samsvar mellom begrepet slik det blir definert teoretisk, og begrepet slik det blir operasjonalisert (via de indikatorene vi benytter oss av) (Kleven, 2002). For å sikre begrepsvaliditeten var det viktig for meg å ta utgangspunkt i allerede eksisterende teori på området. Jeg var derfor glad da jeg kom over Aubert og Bakke (2008) sin bok *Utvikling av relasjonskompetanse*. Boken har spilt en sentral rolle i begrepsoperasjonaliseringen og ført til inndelingen av ”den andre”, ”saken det gjelder” og ”meg selv”, som fungerer som en rød tråd gjennom hele oppgaven.

I en kildegransking kan man også få validitetsproblemer i valg av kilde, hvis kilden ikke kan gi tilstrekkelig svar på problemstillingen. (Fugleth, 2006). Min kontaktperson på HiOA var en sentral bidragsyter til valg av primære kilder, ettersom hun satte meg inn hvilke kilder som fantes og hva som var hensikten med dem. Jeg anser det samtidig som svært heldig for kildenes pålitelighet, at de primære kildene er offisielle kilder, som skal godkjennes. Slik kan jeg være sikrere på at kildene både er i tråd med nasjonale føringer, og at innholdet i kildene

er noe HiOA kan stille seg bak. Jeg har også gjort som Kjeldstadli (1999) anbefaler, og tatt i bruk flere kilder. Dette for å i større grad kan få bekreftet de slutningene jeg har gjort meg, ved å sette kildene opp mot hverandre.

En stor del av det som blir lagt vekt på av både Fugleseth (2006), Dahler-Larsen (2006) og Kjeldstadli (1999) er samtidig knyttet til faktorer *utenfor* kilden. Mangelfull kjennskap til kildens kontekst og sammenheng kan by på store problemer i tolkingen av teksten, og dermed også påvirke validiteten på forskningens slutninger. Dette har vært en utfordring ettersom kildenes sammenheng i denne studien fremstår som kompleks. Ikke bare krever en forståelse av innholdet kjennskap til nasjonale og politiske føringer som påvirker dokumentene ovenfra. Man er også avhengig av å sette seg inn i studentenes utdanningsløp, rammer for studiet og skolen i seg selv, skal man ha mulighet til å forstå og tolke kildenes innhold. Her opplever jeg igjen å ha dratt mye nytte av at det finnes mange offisielle kilder tilknyttet HiOA. På deres nettsted finnes for eksempel informasjon om studieløp, opptak, skolens historie og link til diverse sentrale papirer og dokumenter. Dette har bidratt til å forenkle prosessen mot å forstå den ytre sammenhengen. Det er også sider ved sammenhengen som redegjøres i de enkelte kildene. For eksempel beskriver fagplanen i Pedagogikk og elevkunnskap både hvem som er kildens målgruppe, hva den skal forklare og når den ble godkjent. Det skal ellers trekkes frem at HiOA har vært svært hjelpelige på området.

Ellers vil jeg trekke frem mitt eget engasjement for tematikken som både en viktig bidragsyter og en utfordring for å oppnå valide slutninger. På den ene siden har den bidratt til at jeg har måttet passe meg for å ikke bare se det jeg selv ønsker å se i kildene. Jeg har flere ganger gått runder på om jeg selv trekker resultatene i en bestemt retning. Samtidig har mitt engasjement og ønske om å få et ordentlig svar, motivert meg til å jobbe nøyaktig og redelig igjennom prosessen.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet. I hvilken grad det er mulig å få de samme resultatene hvis studien skulle blitt gjort på nytt under identiske forhold (Braut & Stoltenberg, 2009). For eksempel mener jeg at det er positivt at jeg har tatt i bruk kildegransking som metode, og videre brukt offentlige kilder i analysen, ettersom en liknende studie da enklere kan la seg gjennomføre når kildene er såpass tilgjengelige. Likevel er det noen utfordringer

knyttet til oppgavens reliabilitet i forhold til at det er en kvalitativ studie. Både fordi den skal måle et begrep som i virkeligheten ikke er målbart, og at studien i hovedsak vil ta utgangspunkt i forskerens subjektive tolkninger. I følge Bratberg (2014) vil man nettopp kunne få reliabilitetsproblemer i analysen, desto mer avhengig analysen er av selve tolkningen.

For å øke studiens reliabilitet i begrepsoperasjonaliseringen, valgte jeg å ta utgangspunkt i én bok, nemlig boken til Aubert og Bakke (2008) om utvikling av relasjonskompetanse. Jeg har samtidig sett boken i lys av annen teori tilknyttet relasjonskompetanse, slik at ikke det å ta utgangspunkt i boken skulle bli et hinder for studiens validitet.

Når det gjelder reliabilitet knyttet til analysen og tolkingen av kildene, la jeg opp en plan for gjennomgang av kildene *før* jeg analyserte dem. Denne planen kommer frem i min tidligere beskrivelse av kildenes analyse. Gjennom å følge samme plan for analysen tilknyttet de ulike forskningsspørsmålene var målet at det i større grad skulle være mulig å oppnå de samme slutningene ved å ta i bruk denne planen. Slik mener jeg å ha økt reliabiliteten i analysen.

3.9 Ethiske betraktninger

I møte med studiens etikk, har det fremtrådt som en tydelig fordel å ta utgangspunkt i offisielle papirer uten én bestemt forfatter. Det er ingen jeg har hatt behov for å anonymisere eller skjermes. Prosjektet har heller ikke vært meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Bratberg (2014) beskriver det samtidig som en rettesnor i kildegransking at man ikke skal forvri den informasjonen som kildene gir. På mange måter opplever jeg at dette både påpeker og bygger opp under det jeg har opplevd som studiens største etiske utfordring. Alle de primære kildene har til felles at setninger om læringsutbytte og innhold skal beskrive svært omfattende temaer med bare noen få setninger. Jeg har derfor prøvd å ha respekt for hva jeg kan si noe om, hva jeg ikke kan si noe om, og være forsiktig med å rette ”skyld” der indikatorene fremstår som manglende eller ikke kommer tydelig frem. I en utdanning som befinner seg mellom føringer ovenfra (politikk, lovverk) og tilbakemeldinger nedenfra (studenter, praksisskoler), er det ikke lett og vite *hva* som er den direkte årsaken til at kildene er formulert og lagt frem som de er.

4. Funn og analyse

Denne delen av studien har til formål å legge frem mine funn, som til sammen har gitt grunnlag for svaret på problemstillingen. Som en rød tråd i analysen finnes de fire forskningsspørsmålene. Disse er ment å belyse sentrale sider ved problemstillingens begrepsoperasjonalisering. Ved å besvare hvert enkelt spørsmål har tanken vært å tilegne nødvendig kunnskap og innsikt om grunnskolelærerutdanningen på HiOA.

Forskningsspørsmålene har vært en viktig rettesnor for funn og drøfting, og ført til følgende kapittelinnndeling:

1. Fokus på relasjon og relasjonskompetanse
2. Funn og analyse tilknyttet ”Den andre”
3. Funn og analyse tilknyttet ”Saken det gjelder”
4. Funn og analyse tilknyttet ”Meg selv”

Det finnes tre primære kilder for denne studien. Disse er, *programplanen* for grunnskoleutdanningen 5.-10. trinn, *fagplan for Praksis* og *fagplan for Pedagogikk og Elevkunnskap* (som videre vil bli omtalt som PEL). Beskrivelsen av disse kildene finnes i oppgavens metodedel.

For å belyse funn i programplanen og fagplanene har jeg i hovedsak tatt i bruk pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis som støttelitteratur. Vurderingsrapportene inneholder punkter studenten skal ha vært igjennom i praksistiden, og som praksislærer skal vurdere studenten på bakgrunn av. Grundigere forklaring på hver enkelt av disse kildene og hvordan de har blitt tatt i bruk finnes som vedlegg bakerst i oppgaven.

Effekten av arbeidet med de ulike kildene kan sammenliknes med å zoome inn og ut av et kartutsnitt. Gjennom å 1) først se de store linjene i programplanen, 2) zoome videre inn på fagplaner, og 3) til slutt zoome inn på pensumlitteratur, vurderingsrapporter og timeplaner, får vi en oversikt over hva som skjuler seg bak ”konturene” i den overordnede programplanen. Disse tre lagene blir lagt frem i hver enkelt av analysens fire deler.

4.1 Fokus på relasjon og relasjonskompetanse

Dette kapitlet tar for seg det overordnede fokuset som finnes på relasjon og relasjonskompetanse. Gjennom å se på programplanen og fagplanene som beskriver studietilbudet, har jeg både sett på studiet i sin helhet, samtidig som jeg har sett på relasjon og relasjonskompetanse som del av denne helheten. Sånn sett vil dette kapitlet både fungere som en introduksjon til det generelle innholdet i kildene, samtidig som kapitlet vil ta for seg kildenes fokus på relasjon. Hovedhensikten med dette kapitlet er å gi svar på det første forskningsspørsmålet: Hva slags fokus finnes på relasjoner og relasjonskompetanse på grunnskolelærerutdanningen, og hva lærer studentene om dette?

I denne oppgaven har ordet relasjonskompetanse blitt operasjonalisert til å omhandle ”den andre”, ”saken det gjelder” og ”meg selv”. Jeg vil likevel understreke at dette kapitlet ikke har fokusert på denne operasjonaliseringen, men heller sett på bruken av begrep tilknyttet det relasjonelle. For eksempel har bøker og kapitler som tar opp samspill, samhandling, sosial kompetanse, kommunikasjon osv., blitt grundigere gjennomgått.

Selv om fokuset på relasjon i denne studien først og fremst ligger på relasjonen mellom læreren og eleven, har jeg i dette kapitlet også tatt for meg andre relasjoner, som mellom kollegaer, skole-hjem og eksterne instanser. Dette har jeg gjort for å få en større forståelse for hvordan HiOA bruker begreper som omhandler relasjon og samspill, og for å få en forståelse for hvordan det fokuseres på det relasjonelle gjennom utdanningen.

4.1.2. Fokus på relasjon i Programplan for grunnskolelærere 5-10 trinn

”Studentene skal ha kunnskap om klasseledelse og klassemiljø og om utvikling av gode relasjoner til og mellom elevene”

Programplanen for
grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

Programplanen for grunnskolelærere 5.-10. trinn er en overordnet plan, som blant annet tar for seg utdanningens totale innhold og forventet læringsutbytte. Det trekkes også frem emner og temaer som er særlig vektlagt i utdanningen, samtidig som studieløpet til studenten blir skissert.

I programplanen kommer det tydelig frem hvor mye som inngår i lærerens mandat og yrkesoppgave. Lærerens arbeid er ikke bare knyttet opp til det som skjer i klasserommet, som den konkrete undervisningen og kontakten med elevene. Dagens lærere skal også kunne bidra til å utvikle mennesker som klarer seg godt etter endt utdanning, og som vil sørge for en bærekraftig utvikling av samfunnet. Denne kompleksiteten gjenspeiles i programplanen for grunnskolelærerutdanningen. Studentene skal blant annet: utvikle digital kompetanse, ha god forståelse for globale spørsmål og bærekraftig utvikling, være tett på forskning, kunne forholde seg til storbyens mangfold og samtidig kunne bidra til forståelse for det samiske urfolket. De mange målene for læringsutbytte og innhold fremstår til tider som så overordnede og komplekse at det uten noen videre analyse av fagplaner, pensum eller timeplaner, ville vært vanskelig å få tak i hva som direkte menes med innholdet og bruken av de ulike begrepene.

Som del av denne kompleksiteten, er det ikke mye å finne om relasjon eller relasjonskompetanse. Av 31 punkter som tar for seg mål for studentens læringsutbytte (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse), er det kun ett av dem som direkte tar for seg relasjon. Her kommer det frem at studentene skal ha kunnskap om utvikling av gode relasjoner til og mellom elevene. Videre nevnes lærer-elev relasjon i et avsnitt knyttet til kjønn. Det trekkes frem at det i lærer-elev relasjoner vil være viktig å ha kunnskap om kjønn, ettersom det her vil være kjønnsforskjeller. Dette utdypes ikke videre.

Selv om ikke relasjonskompetanse blir direkte påpekt i programplanen, er det mye som indirekte tar for seg dette. Blant annet krever læreryrket et samarbeid mellom skole-hjem, samtidig som læreren skal bidra til elevenes sosiale utvikling. Begge disse målene kan beskrives som relasjonelle og vil kreve en form for relasjonskompetanse. Det påpekes også at den nye faglærerutdanningen i større grad er en teamlærerutdanningen. Studentene skal kunne jobbe på tvers av fag og kunne samarbeide med hverandre. Sånn sett kan det se ut til at reformen som kom i 2010 ga et økende fokus på samspill og relasjoner, noe som også stiller større krav til lærernes relasjonelle kompetanse.

I programplanen blir betydningen av faget Pedagogikk og Elevkunnskap (PEL) som eneste felles læringsplattform understreket. Det er her studentene skal få innsikt i skolen som organisasjon, dens oppgave, formål og mandat. Samtidig skal faget gi studentene et grunnlag for deres virksomhet som lærere. Sammenhengen som finnes mellom PEL og Praksis

kommer også tydelig frem her. Disse arenaene skal gjenspeile og utfylle hverandre. PEL skal gi studentene nødvendig teori for praksistiden, og praksistiden skal gi studentene erfaringsgrunnlag for å forstå teoriene i PEL.

4.1.3. Fokus på relasjon i fagplanene for Praksis og PEL

Går vi over fra å studere programplanen til fagplanene for praksis og PEL, ser vi at fagplanene er mer spesifikke. Her blir det også satt ord på hva som er ment å være læringsutbytte og innhold for hvert studieår, hvor hvert år tar for seg ett konkret emne. Slik får vi også et innblikk i den progresjonen det er lagt opp til at studentene skal ha. Vi får sett hvordan det er ment at studentene gradvis skal inkorporeres i yrket.

På lik linje som i programplanen, står temaet relasjon frem som et lite fokusområde i møte med de mange emnene og temaene som studiet skal dekke. Likevel nevner fagplanen lærer-elev relasjonen og ordet relasjonskompetanse helt spesifikt. Slik det er ment at studenten gradvis skal utvikle seg til å bli lærer, ser det også ut til at studenten gradvis skal utvikle sin evne til å møte og håndtere ulike relasjoner. For å tydeliggjøre denne progresjonen har jeg valgt å sette dette opp i en oversikt som tar for seg studieløpet år for år.

1. Studieår, emne: "Lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling"

I første studieår fokuseres det på å sette studentene inn i læreryrket. Det er den generelle kunnskapen om det å være lærer som er vektlagt (som undervisning og klasseledelse). I praksis fokuseres det på observasjon av praksislærer og opplæring av grunnleggende yrkesoppgaver. Studentene skal som sagt gradvis inkorporeres.

Innhold Tema 2: Læring og ledelse av læringsarbeid:

- *Læreforutsetninger og læringsformer*
- *Motivasjon*
- *Klasseledelse og læringsmiljø*
- *Relasjon elev/lærer*
- *Veiledning*
- *Observasjon*

Fagplan for PEL, 1.Studieår

Gjennom fagplanen i PEL trekkes det frem at studentene i løpet av første studieår skal lære om relasjonen lærer-elev som del av temaet klasseledelse (se utsnitt fra fagplan ovenfor). Relasjon nevnes derimot ikke som et eksplisitt mål for verken innhold eller læringsutbytte i praksisplanen dette året.

2. Studieår, emne: ”Den lærende eleven”

På det andre studieåret rettes fokuset i større grad på eleven. Studentene skal lære om hvem de ulike elevene kan være, hva de bringer med seg, hvordan de lærer osv.

”Studenten kan legge til rette for elevens læring med utgangspunkt i kunnskap om elevrelasjoner, kommunikasjon, samhandling og gruppeprosesser.”

Fagplan for PEL 2.Studieår

Andre studieår ser ut til å dreie seg mer om generell samhandling , sosiale samspill og gruppeprosesser. Dette synes i begge fagplanene. I PEL legges det opp til at studentene tilegner seg kunnskap om samhandling og samhandlingsprosesser. Som sitatet ovenfor viser, skal studentene i det andre studieåret blant annet kunne legge opp til læring på bakgrunn av det de vet om det relasjonelle samspillet.

Praksistiden legger opp til samhandling med ulike aktører. Studentene skal samhandle med andre medstudenter om undervisning og de skal samarbeide med elever og eksterne samarbeidspartnere. Det påpekes også eksplisitt at studentene skal tilegne seg innsikt i egen relasjonskompetanse. I fagplanen for praksis det andre året finner vi følgende punkt under studentenes læringsutbytte:

”Studenten har utviklet bevissthet rundt egen kommunikasjons- og relasjonskompetanse.”

Fagplan for Praksis 2.Studieår

3. Studieår: ”utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet”

På det tredje studieår trekkes fokuset tilbake til læreren. Her settes studentene inn i den store kompleksiteten som følger læreryrket. Samarbeid med andre kollegaer, skolen som arena i samfunnet og utvikling av studentenes profesjonsetiske bevissthet er eksempler på fokusområder dette året.

”Studenten har kunnskap om skolen som organisasjon, rammebetingelser og styringsstruktur, om samarbeid med kommende kolleger i skolen, elever, foresatte og relevante instanser utenfor skolen og betydningen det har for elevenes læring og utvikling”.

Fagplan for PEL 3.Studieår

I det tredje studieåret er fokuset i fagplanen til PEL på relasjon, samspill og samhandling også knyttet opp til aktører utenfor klasserommet og utenfor skolen. Det stilles også større krav til studentene i praksistiden. De skal på bakgrunn av tilegnet kunnskap om sosiale systemer, selv kunne gå inn å kritisk analysere samhandlinger i klasser og grupper av elever, og videre fatte beslutninger som stimulerer til læring. De skal kunne fremme dialog, gjensidig toleranse og respekt i læringsfellesskapet. Samtidig skal de kunne samhandle med andre instanser. Tredje studieår legger ikke bare opp til utvikling av relasjonskompetanse, tredje året krever en allerede utviklet relasjonskompetanse. Dette kommer spesielt frem i fagplanen for praksis, hvor det under studentens *generelle kompetanse* i læringsutbytte blir lagt frem følgende mål:

”Studenten har utviklet kommunikasjons- og relasjonskompetanse.”

Fagplan for Praksis 3.Studieår

4: Studieår: ”Kvalifisering for lærerarbeid i utvikling og endring”

Fjerde studieår omhandler bacheloroppgaven. Fokuset ligger derfor først og fremst på forskning og utvikling dette året.

4.1.4 Fokus på relasjon og relasjonskompetanse i sekundære kilder: Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis

<p>Vurderingsrapport</p> <p style="text-align: center;"><i>”Studenten har arbeidet med egne relasjoner til enkeltelever og klassen”.</i></p> <p style="text-align: right;">2. studieår</p>	<p>Timeplan for PEL</p> <p><i>Elevsamtale</i> <i>Lærer-elev-relasjonen</i> <i>Mobbing</i></p> <p style="text-align: right;">1.studieår</p>
--	--

Gjennom de sekundære kildene (pensum, vurderingsrapporter og timeplan) får vi en nærmere beskrivelse av den kompleksiteten som kommer frem i de overordnede planene. Studentene skal blant annet igjennom et vidt spekter av pensumlitteratur. De skal lese bøker om norsk samfunnshistorie, forskning, spesialpedagogikk, didaktikk, pedagogisk psykologi, den flerkulturelle skolen, akademisk skriving osv. Timeplanen viser også en stor variasjon i timeinnhold. Bare i første studieår skal elevene gjennom temaer som ”undervisning og læring i klasseromsforskning”, ”barnet og ungdommen i samfunnet” og ”lærerarbeid og motivasjon”.

Ikke overraskende finner vi også igjen denne variasjonen i praksistidens vurderingsrapporter hvor elevene skal lære om konflikthåndtering og tverrfaglig samarbeid, observere praksislærer i aksjon og kjønnsforskjeller i klasserommet, ved siden av valgte undervisningsfag (for eksempel matte, engelsk eller norsk).

Tar vi et nærmere blikk på vurderingsrapportene i praksis og timeplanen for PEL, ser vi at disse gjenspeiler den planlagte progresjonen vi fant i fagplanene. Der hvor første året skal omhandle lærer-elev relasjonen, finner vi både dette som tema på timeplanen, og som et punkt i vurderingsrapporten for praksis. Andre året tar for seg mer generell samhandling med elevene, noe som også kommer til syne i vurderingsrapporten og timeplanen for året. Blant annet viser et punkt i vurderingsrapporten at studenten skal arbeide med økt bevissthet rundt egen kommunikasjons- og relasjonskompetanse. Tredje året tar i større grad for seg samhandling med eksterne aktører og andre kollegaer.

Noe annet vurderingsrapportene og timeplan har til felles med overordnede planer, er hvordan temaet relasjon ikke fremstår som et eget tema. I samme forelesning som temaet lærer-elev relasjonen står på timeplanen, er også temaene mobbing og elevsamtale oppført. I vurderingsrapportene er punktet som tar opp økt bevissthet på egen relasjonskompetanse (2.studieår) bare ett av fem underpunkter i tematittel ”samhandling og gruppeprosesser”.

” En viktig kilde til lærer- og lederautoritet er hvordan du ER, det vil si hvordan elevene oppfatter deg som person, og hvordan du lykkes med å styrke relasjonen mellom deg og dem. Din måte å samhandle med elevene på er nok blant de forhold som er av størst betydning for klasseromsmiljøet ”

Pensum 2.år:
Undervisningslære, s.145 (Grepperud og Skrøvset, 2012)

At relasjon ikke blir et tema som får et eget fokus ser vi igjen i pensum for grunnskolelærerutdanningen. Det finnes blant annet ingen pensumlitteratur som alene tar for seg relasjon, eller som går i dybden av lærer-elev relasjonen. Jeg vil likevel trekke frem en bok som særlig aktuell. *To eller flere* (Gjøsund & Huseby, 2009), en bok om gruppepsykologi. Her skrives det blant annet om kommunikasjon og samarbeid.

Jeg vil samtidig fremheve at det skrives mye om lærer-elev relasjon i mye annen teori (spesielt tilknyttet første studieår). Den blir blant annet nevnt som den viktigste indikatoren for både elevsamtalen, klasseledelse og elevenes trivsel i skolen. En fellesnevner for disse kapitlene/artiklene er hvordan lærer-elev relasjonen da trekkes frem som betydningsfull. Nordahl (2013b) er en av de som trekker frem betydningen av lærerens relasjon med elevene når han skriver om klasseledelse, i boken *Livet i skolen 1*.

En annen fellesnevner for både vurderingsrapporter, timeplaner og pensum, er også hvordan mye teori omhandler relasjon og relasjonskompetanse indirekte. Med det mener jeg at det relasjonelle ofte fremstår som et ”bakteppe” flere steder. Temaer som foreldresamtaler, samarbeid med kollegaer, elevenes sosialisering, er gjennomgående temaer som alle tar for seg læreren i relasjon med en annen aktør. I den forbindelsen dukker det opp mange gode ”tips” om hva læreren bør gjøre for å oppnå gode samspill. Likevel blir resultatet av at kunnskap om relasjon og relasjonskompetanse først og fremst inngår i annen teori (som klasseledelse og samarbeid med aktører i skolen), at temaet får manglende dybde.

4.1.5 Dekkes de viktigste indikatorene?

Så vidt jeg har sett, dukker det ikke opp noen forklaring på *hva* det vil si å ha en relasjon i noen av kildene. Den sunne subjekt-subjekt relasjonen skrives det også lite om. Det finnes likevel enkelte setninger som trekker dette frem. I boken *Klasseledelse fag og danning* (Christensen & Ulleberg, 2013) skrives det om hvordan relasjonsbygging dreier seg om at to personer møtes i et subjekt-subjekt forhold og lytter til hverandre. I *klasseledelse i et danningsperspektiv* (Briseid, 2013) skrives det om hvordan dialogen fremstår når to møtes som subjekter og kan komme med personlige meninger. Gjørund og Huseby (2009) skriver i boken *To eller flere* om den hensiktsmessige grunnholdningen: ”jeg er ok – du er ok”.

Flere steder i pensum legges det også vekt på betydningen av å behandle elevene som et subjekt. Det trekkes frem at elever er aktører i egne liv og det understrekes at læreren skal forholde seg til eleven med et aktør-perspektiv. Det skrives også om at elevene ikke er tomme kar, og at lærerne ikke skal behandle elevene som objekter, men prøve å forstå hvem de er (Grepperud & Skrøvset, 2013). I boken *skolen som arbeidsplass* trekker Skaalvik og Skaalvik (2012) også frem hvordan den negative relasjonen kan påvirke lærerens selvverd, og gjøre arbeidet med elevene krevende. Ellers skrives det lite om relasjoner som kommer skjevent ut (ser vi bort ifra litteratur som tar for seg mobbing).

Lærerens relasjonskompetanse skrives det heller ikke mye om, men den trekkes frem som viktig. Et eksempel på dette er artikkelen i *Bedre Skole nr.3*, hvor Christensen (2011) deler inn læreryrket i fire kompetanser og trekker frem relasjonskompetansen som en av dem. På den andre siden skrives det flere steder om betydningen av elevens sosiale utvikling og elevens sosiale kompetanse. Her fremheves læreren som et viktig forbilde og en viktig rollemodell. Det er mye fokus på hva læreren bør, må og skal gjøre for å bidra til elevens positive sosiale utvikling. Læreren trekkes også tydelig frem som den ansvarlige for å skape gode samspill og relasjoner med elevene.

Det trekkes ellers få paralleller mellom lærerens håndtering av eleven og lærerens forhold til seg selv. Likevel kan enkelte sitater tolkes i den retningen. For eksempel skriver Nordahl (2013a) i *Livet i skolen 2* om hvordan både læreren og eleven vil handle ut ifra sitt subjektive virkelighetsbilde.

4.1.6 Diskusjon

Slik det fremstår i kildene, har HiOA en klar intensjon om at studentene skal lære om lærer-elev relasjonen. Det finnes også en tydelig intensjon om at studentene skal oppdage og utvikle sin egen relasjonskompetanse. Dette anser jeg som positivt. Ikke minst mener jeg det er bra at det er tenkt ut en progresjon på området. Studentene skal gradvis tilegne seg relasjonell kunnskap og utvikle sin relasjonskompetanse. Praksis er valgt som hovedarena for dette, noe som stemmer godt med det Aubert og Bakke (2008) mener praksis kan være en god arena til. Men etter å ha sett nøye på planene og gått over sekundære kilder, sitter jeg likevel igjen med et spørsmål om det studieløpet og den teorien studentene får blir tilstrekkelig for utvikling av relasjonskompetanse? Er det satt av god nok tid til at studentene får den dybdelæringen som relasjonskompetanse krever? Er kunnskapen som blir gitt studentene god nok? Blir emnet viet nok plass?

Både Pálsdóttir (2011) og Aubert og Bakke (2008) trekker det frem som en krevende prosess å skulle endre på egne holdninger til seg selv. Det kan være vanskelig å oppdage seg selv, bli obs på egen atferd og innrømme egne svakheter. Med det i tankene anser jeg det som en krevende oppgave å gjennomføre en slik prosess i et fag og et studie som omfatter så mye. PEL som eneste felles obligatoriske læringsplattform tar for seg en mengde ulike emner. Disse skal gjenspeiles i praksistiden, som dermed blir en arena for veldig mye ved siden av

det relasjonelle. Dagens grunnskolelærerutdanning har blant annet et økende fokus på fagkunnskap, noe studentene skal få prøvd ut i praksistiden.

Det var gjennom reformen som kom i 2010 at lærernes fagkunnskaper ble gitt ett større fokus. I etterkant av reformen ble det også satt sammen en følgegruppe som hadde til hensikt å følge den videre utviklingen. De skulle undersøke om grunnskolelærerutdanningen utviklet seg i tråd med de nye nasjonale retningslinjene. Gjennom evalueringer fra følgegruppen (lagt frem 18. mars 2015) kommer det frem at lærere ved grunnskolelærerutdanningene blant annet opplever at PEL blir et samlefag for emner man ikke får dekket andre steder. Det kommer også frem at studentene selv påpeker hvordan praksis i stor grad blir å dreie seg om undervisning og fag, og at det blir liten tid til andre sentrale deler ved læreryrket (følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, , 2015). Med dette i tankene, kan det se ut som at mine antakelser ikke er grunnløse. Det er en mulighet for at fokuset på relasjon forsvinner i studiets mengde og i studiets fagfokus. Det er samtidig viktig å påpeke at følgegruppens resultater er kommet på bakgrunn av undersøkelser gjort i alle lærerutdanningene i Norge, ikke bare HiOA. Selv om PEL på den andre siden er et fag alle institusjonene skal ha, og at faget hos alle skal dekke en rekke obligatoriske temaer (HiOA, 2014a).

Når det gjelder den konkrete kunnskapen studentene får, ser teorien om relasjon ut til å være mangelfull. Dette blant annet fordi det ikke rettes et konkret fokus på emnet i seg selv. Gjennom å samle teori fra ulike kapitler, kan studentene likevel få en innsikt i viktige perspektiver på en god relasjon. Men å satse på dette, kan være å satse på tilfeldigheter. Studentens læring vil da belage seg på studentens bakgrunnskunnskap, evne til å trekke gode paralleller mellom de ulike teoriene, samtidig som det vil komme an på hvilken del av pensum studenten faktisk ender opp med å lese.

På den andre siden er det viktig å få frem at andre tilfeldigheter også kan bidra positivt inn mot studentenes relasjons-kunnskap. Det forelesere legger vekt på, det veileder velger å prioritere i praksistiden og det andre faglærere trekker frem, vil også være avgjørende for hva studenten opplever som viktig. Det vil også være vesentlig hvordan studenten forholder seg til andre medstudenter og lærer av hverandre. Dette er kunnskap jeg ikke får tak i gjennom den metoden jeg har tatt i bruk. Ulike intervju med veiledere og foredragsholdere ville her gitt meg bedre innsikt. Men da ville samtidig denne studien i større grad blitt en evaluering av HiOA og deres ansatte, noe som ikke har vært ønskelig fra min side.

Man kan samtidig spørre seg om det er HiOA, eller om det er de nasjonale retningslinjene, som legger opp til manglende teoretiske dybde og fokus på området. Som valgfag fjerde året har HiOA lagt inn et fag med navnet ”lærerarbeid i fellesskolen”. Her kan studentene fordype seg i tre skolerelevante temaer. Ett av disse er ”arbeid med samspill og oppvekstforhold”. Faget skal også fokusere på lærerens ansvar for å legge til rette for samspill (HiOA, 2014b). Som fag, er dette temaer som i stor grad kan sies å være i tråd med temaet for min studie. Likevel er ikke faget for alle studentene, og derfor ikke aktuelt for nærmere undersøkelser. Spørsmålet er likevel om HiOA har valgt dette som valgfag fordi det ser ut til å være et behov for mer kunnskap på området, eller om det er satt som valgfag fordi det er et tema som ikke anses å være aktuelt for alle? Prøver HiOA med dette å utfylle den mangelfulle kunnskapen som PEL gir? Svaret på dette vil uten en videre dialog med de ansvarlige ved høyskolen bare bli med spekulasjoner. Jeg mener likevel at valgfaget gjennom sin eksistens kan påpeke at det har blitt gjort noen vurderinger på dette fra HiOA sin side.

4.1.7 Svar på forskningsspørsmål 1:

Hva slags fokus finnes på relasjoner og relasjonskompetanse på grunnskolelærerutdanningen, og hva lærer studentene om dette?

Læreryrket er et relasjonelt yrke, noe som gjenspeiles i planene. Det er mye som dreier seg om samhandling mellom ulike aktører. Samtidig blir relasjon og relasjonskompetanse i seg selv et lite tema i møte med grunnskolelærerutdanningens store omfang. Lærer-elev relasjonen trekkes likevel gjennomgående frem som viktig, også som faktor for andre sentrale deler ved lærerens arbeid og elevenes skolehverdag (som klasseledelse, elevenes trivsel og klassemiljø).

Manglende fokus på relasjon og relasjonskompetanse som eget tema fører samtidig til mangelfull teori, og den totale kunnskapen som studentene får om dette ser ut til å være bygget på flere tilfeldigheter. Dermed vil også studentenes relasjons-kunnskap kunne variere mye fra student til student. Studentens utgangspunkt, lesing av pensum, evne til å trekke paralleller i pensumlitteraturen og hvilket valgfag studenten velger det fjerde året, er eksempler på noen faktorer som kan være avgjørende for studentenes relasjons-kunnskap. Fokuset som finnes på forelesinger, hva praksislærer velger å vektlegge, samt kunnskapen til medstudenter vil også bidra til en variasjon.

4.2 Funn og analyse knyttet til ”Den andre”

”Den andre” vil i denne oppgaven si elever som viser atferdsvansker. Gjennom analysen har jeg tatt for meg ”den andre” i bred forstand, sett på hvordan eleven generelt omtales, samtidig som jeg har sett etter det som skrives spesifikt om atferdsproblemer og atferdsproblematikk. Funn i disse undersøkelsene beskrives i dette kapittelet. Hovedhensikten er å gi svar på det andre forskningsspørsmålet: Tilrettelegges det for at studentene ved HiOA tilegner seg nødvendig kunnskap knyttet til ”den andre” (atferd og atferdsvansker)?

4.2.2 Fokus på ”den andre” i programplanen for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

”Utdanningen skal gi studentene kompetanse til å arbeide i en skole preget av språklig, sosialt og religiøst/livssynsmessig mangfold. Studentene skal tilegne seg redskaper som gjør dem i stand til å møte og forstå forskjellighet og kunne bruke mangfoldet som en ressurs i klasserommet.”

Programplanen for
Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.-trinn

Det er gjennomgående i programplanen at læreren og skolen skal kunne møte den enkelte elev og tilrettelegge for han eller hennes utvikling. Det er skolen og læreren som skal tilpasse seg eleven, ikke omvendt. Dette krever lærere som ser hver eleven og deres ulike utgangspunkt. Studentene ved lærerutdanningen skal tilegne seg kunnskap om skjønn, identitetsutvikling, oppvekstvilkår, samt sosial bakgrunn. De skal få innsikt i hvem deres fremtidige elever er og kan være.

HiOA er en skole som fokuserer på bymiljøet. I programplanen kommer det frem at de ønsker å utdanne kompetente lærere som kan forholde seg til storbyens elevmangfold. Det legges ekstra vekt på arbeid i et flerkulturelt perspektiv. Lærere utdannet ved HiOA skal kunne ivareta elever med ulike livssyn, språk og sosial bakgrunn. De skal kunne møte og forstå forskjellighet. Alle elever skal bli møtt med respekt og toleranse.

Elever som viser atferdsvansker blir ikke nevnt spesifikt i programplanen, men det blir skrevet om barn som har det vanskelig. Studentene skal tilegne seg kunnskap om barn i vanskelige situasjoner og vite om barns rettigheter både i Norge og i utlandet.

4. 2. 3. Fokus på ”den andre” i fagplanene (Praksis og PEL),

”Studenten har kunnskap om sosialt, språklig, kulturelt og religiøst mangfold å støtte elevenes læring i en inkluderende skole preget av dialog, toleranse og respekt for den enkelte.”

Fagplan for PEL, 3.Studieår

I fagplanen for PEL kommer det tydelig frem hvordan læreren skal kunne forholde seg til eleven som bruker. Skolens mange arenaer (klasserommet, tverrfaglig samarbeid, skole-hjem, osv.) er der for å sikre kvaliteten i elevens skolegang. Studentene skal kunne se og møte eleven, tilrettelegge for elevens læring, tale elevenes sak utad og innad i skolesystemet, samt forholde seg til forskning for å videreutvikle skolens kvalitet.

Det er i det andre studieåret studentene i hovedsak skal lære om ”eleven”. Det er her Søren Kirkegaard (2012) sitt sitat ser ut til å komme til sin rett, studentene skal kunne finne den enkelte elev der han eller hun befinner seg og videre kunne tilpasse undervisningen etter dette (se side 13). Studentene skal ved siden av tilpasset opplæring lære om elever med særskilte behov. Det fokuseres på en inkluderende skole. Alle elever skal med.

Fagplanen for Praksis speiler oppbyggingen av PEL. Også her fokuseres det særlig på ”eleven” i det andre studieåret. Det trekkes frem hvordan studenten skal kunne møte og tilpasse undervisningen til et mangfold av elever.

Studenten

- *har kunnskap om elevens bakgrunn og utvikling som utgangspunkt for læring*
- *har kunnskap om elevvariasjoner og tilpasset opplæring*
- *har kunnskap om kulturelt mangfold og flerspråklighet*

Fagplan i Praksis, 2.Studieår

Atferdsproblematikk blir ikke nevnt direkte i noen av fagplanene, men studentene skal ha kunnskap om utfordringer og muligheter skolen står ovenfor i møte med elever med særskilte behov, samt ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner (læringsutbytte PEL, 2.studieår). Det trekkes også frem at studentene skal observere elevenes atferd igjennom

praksistiden og kunne med basis i teori og forskning identifisere mobbing og trakassering i klasserommet (fagplan for praksis 3.studieår).

4.2.4. Fokus på "den andre" i sekundære kilder: Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis

Timeplan:

*Atferdsvansker
v/ rektor ved Brusetskollen*

Utdrag fra timeplan i PEL, 3.studieår

Vurderingsrapport:

*"Kan identifisere krenkende atferd og ulike konflikter på klassenivå,
og drøfte måter dette kan håndteres på"*

Praksis, 3.Studieår

Studerer vi timeplanene til PEL og vurderingsrapportene til Praksis, ser vi at disse gjenspeiler fagplanene de skal fungere inn under. Også her er det i det andre studieåret det settes et ekstra fokus på eleven. For eksempel byr timeplanen for PEL i 2. studieår på flere forelesninger som er ment å gi studentene kunnskap om eleven, hvor Her titlene er følgende: "Elevforutsetninger", "Elever og deres rettigheter", "Elevens medbestemmelse og deltakelse", "Elever med særskilte behov", "Elever med spesielle livssituasjoner". Det samme fokuset viser seg i vurderingsrapportene.

Atferdsproblematikk ser likevel ut til å være et tydeligere fokus det tredje studieåret. Dette kommer tydelig frem både i timeplan, vurderingsrapporter (som utdrag ovenfor viser) og videre i pensumlitteratur, som jeg vil komme inn på senere. Her settes det et større fokus på krenkende atferd i klasserommet, og studentene skal ha forelesning om atferdsvansker ved rektor fra Brusetskollen, en alternativ skole for elever med særskilte behov knyttet til atferd (Brusetskollen.gs.oslo.no). Timen er likevel ikke listet som obligatorisk.

"Som lærere skal vi være veldig sikre før vi uttrykker at den problematiske atferden en elev viser, er irrasjonell eller skyldes en diagnose eller vanskelige hjemmeforhold. For barn og unge kan det være mye fornuft i det vi som voksne ser på som helt ufornuftig."

Livet i skolen 2, s.105-106

"Eleven som aktør", Nordahl (2013)

I pensumlitteraturen er det flere bøker som tar for seg elevens perspektiv, og forfatterne taler tydelig elevenes sak. Generelt fremstilles elevene som viktige og betydningsfulle personer, med rett til å styre seg selv og egne liv.

I motsetning av programplanen, fagplanene, timeplaner og vurderingsrapporter, nevnes atferdsproblematikk spesifikt flere steder i pensumlitteraturen. Spesielt skriver Nordahl (2013a) om dette i kapittelet "Eleven som aktør", i boken *Livet i skolen 2*. Her tar han opp sentrale sider ved atferd og atferdsproblematikk. Han skriver om intensjoner for handling/atferd og hvordan atferd er rasjonell sett ifra elevens ståsted. Her gjøres det også en inndeling i utagerende og innagerende problematferd.

Andre aktuelle bøker som tar for seg atferdsproblematikk er boken *Spesialundervisning i grunnskolen* (Wilson et al., 2010) og *Pedagogisk psykologi* (Woolfolk et al., 2010). Sistnevnte bok kommer med gode eksempler og forslag til læreren om hvordan blant annet engstelige, aggressive og emosjonelle elever kan møtes på en god måte i klasserommet. Ellers skrives det også om atferdsproblematikk i andre temaer, som klassemiljø og klasseledelse. Det skal også nevnes at det finnes to artikler/kapitler om atferdsproblematikk tilknyttet fjerde studieår, men at disse er listet som valgfri litteratur, hvor studentene skal velge to av fem ulike artikler/kapitler.

4.2.5 Dekkes de viktigste indikatorene?

Det er mange indikatorer som dekkes gjennom pensumlitteraturen. Som jeg var inne på tidligere dekker Nordahl (2013a) både teori om atferd og hva som gjør at vi handler som vi gjør. Samtidig deler han problematferd inn i innagerende og utagerende atferd. Han legger vekt på hvordan det er viktig å se "bak" elevens atferd og møte han eller henne med forståelse. Der understreker han også at elevens atferd alltid oppstår i relasjon til noe, og at læreren derfor må evaluere seg selv og egen atferd i møte med eleven. Ettersom dette er et kapittel som samler flere sentrale perspektiver på atferdsvansker, fremstår kapittelet som svært viktig.

Boken *spesialundervisning i grunnskolen* (Wilson et al., 2010) skriver også om kartlegging av atferdsvansker, men her gjøres det ingen inndeling i innagerende og utagerende atferd. Det skrives også meget generelt om atferd, hvor det legges særlig vekt på manglende sosial kompetanse og elevenes emosjonelle og relasjonelle vansker. Det skal også påpekes at

beskrivelsen kun er på en halv side. På den andre siden trekker boken i sin helhet frem mange sentrale perspektiver på elever med særskilte behov. Boken legger blant annet vekt på å møte elever med anerkjennelse. Sammenhengen som finnes mellom hvordan jeg anerkjenner ”den andre” og hvordan jeg evner å anerkjenne ”meg selv”, blir ikke trukket frem.

4.2.6 Diskusjon

Slik det fremstår i både primære og sekundære kilder, finnes det ingen tvil om at elevens behov og rettigheter står sterkt i den norske skolen. Det er tydelig at eleven skal ivaretas på en mest mulig hensiktsmessig måte, og at det derfor skal utdannes lærere som tar elevenes perspektiv på alvor. Jeg mener det er bra at det tydeliggjøres hvordan alle elever skal inkluderes, respekteres og tolereres i skolen. Dette vil inkludere elever som viser atferdsvansker.

Jeg anser det også som positivt at de teoretiske perspektivene ser ut til å være såpass dekkende. Spesielt er det bra at det finnes hele kapitler som samler sentral teori om atferd og atferdsproblematikk. På den måten blir ikke studiet like avhengig av at studentene selv trekker trådene sammen. Sånn sett vil studenter som leser pensum kunne få god innsikt i atferd og atferdsproblematikk. Ikke minst fremstår det som positivt at det finnes et økt fokus på atferdsproblematikk i studentenes tredje studieår, hvor det settes av en egen forelesning på atferdsvansker, samt at studentene skal arbeide med krenkende atferd i praksistiden.

Jeg anser det samtidig som viktig for studenter å forstå forskjellen på det utagerende og innagerende atferds uttrykket. Særlig ettersom disse uttrykkene ofte krever noe forskjellig håndtering. Der elever som viser innagerende atferd ofte trenger trygghet for å tre frem (Lund, 2012), trenger elever som viser utagerende atferd lærere som setter tydelige grenser (Nordahl et al., 2005). Derfor mener jeg det også er positivt at det gjøres en inndeling i innagerende og utagerende problematferd i pensumlitteraturen. Likevel mener jeg å kunne antyde at utagerende problematferd vektlegges. Blant annet fordi utagerende atferd er et tema som også blir trukket frem i klasseledelse, som i seg selv er godt representert gjennom hele studiet. Uten videre innsyn i forelesningen om atferdsvansker er det samtidig vanskelig å si noe om begge atferds uttrykkene blir vektlagt som problematferd her.

Hvor god kjennskap studentene har til atferdsproblematikk ser også ut til å bli avgjort av hvilke valg studentene gjør, med tanke på valgfri litteratur og valgfag i studentenes fjerde

skoleår. Her finnes det som nevnt tidligere valgfrie artikler knyttet til tilpasset opplæring og atferdsvansker, samtidig som valgfaget ”*lærerarbeid i fellesskolen*” legger vekt på mange sentrale indikatorer fra det teoretiske kapittelet. På pensumlista i dette faget finnes blant annet *Det stille atferdsproblemet* av Ingrid Lund (2012), som tar for seg innagerende atferd alene. Det finnes også bøker om sosiale og emosjonelle vansker, angst og barn med spesielle behov i et relasjonsorientert perspektiv. Dette bidrar til en oppfattelse av at enkelte studenter vil gå ut fra grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn på HiOA, med svært god kunnskap om atferdsproblematikk ut ifra de valgene de har tatt i løpet av utdanningen. Andre studenter vil på den andre siden gå ut med langt mindre innsikt og kjennskap til området.

Spørsmålet er i hvilken grad manglende kjennskap til atferdsproblematikk vil kunne påvirke studentenes videre tolkning av atferd i klasserommet? Vil studenter som ikke kjenner til at atferd oppstår i relasjon til noe, legge problemet i for stor grad hos eleven? Eller vil studenter uten kjennskap til innagerende atferd forstå hvilke vansker som ligger til grunne for atferden? For der utagerende atferd i større grad tvinger én til å håndtere atferden, krever innagerende atferd at læreren har et godt blikk, tar seg tid, og vet å stille de riktige spørsmålene. Dermed kan det bli viktig at studentene vet at vansker kommer i ulike former, med behov for ulik håndtering, skal de få et godt møte med den eleven det måtte gjelde.

4.2.7 Svar på forskningsspørsmål 2

Tilrettelegges det for at studentene ved HiOA tilegner seg nødvendig kunnskap knyttet til ”den andre” (atferd og atferdsvansker)?

Det tilrettelegges godt for at studenter ved grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn lærer om elevens betydning i den norske skolen. Studentene vil ved endt utdanning med stor sannsynlighet ha god kunnskap om skolens intensjon om å ivareta den enkelte elev.

Det tilrettelegges også for at studenter som leser pensum og møter opp til forelesninger tilegner seg kunnskap om atferdsproblematikk. Det ser likevel ut til å variere hvor *god* kunnskap studentene vil ha om elever som viser atferdsvansker. Enkelte studenter vil kunne gå ut med fordelaktig innsikt om hva atferd er og hvordan læreren bør tilnærme seg elever som viser atferdsvansker, basert på hvilke valgfag de har tatt og valgfri artikler de har lest. Andre elever vil kunne gå ut med en mer generell kunnskap på området.

4.3 Funn og analyse knyttet til ”Saken det gjelder”

I skolen møtes læreren og eleven om en felles ”sak”. ”Saken det gjelder” vil da blant annet omhandle den undervisningen, utviklingen og sosialiseringen eleven er der for å få. Sånn sett dreier ”saken det gjelder” seg om alt det en læreren kan tilby elevene i deres skolegang (Aubert og Bakke, 2008). Det vil være avgjørende for eleven hvor godt læreren kjenner sitt yrke. I dette kapitlet vil jeg samtidig ha mest fokus på den lærerkompetansen som blir viktig i møte med atferdsproblematikk. Jeg har for eksempel undersøkt hva studentene lærer om klasseledelse, klassemiljø, spesialundervisning og samarbeid med kollegaer og andre instanser. Hovedhensikten med dette kapitlet er å gi svar på det tredje forskningsspørsmålet: Tilrettelegges det for at studentene ved HIOA tilegner seg nødvendig kunnskap knyttet til ”saken det gjelder” i møte med elever med atferdsvansker?

4.3.2 Fokus på ”saken det gjelder” i programplanen for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

”Grunnskolelærerutdanningene skal kvalifisere lærere til å utøve et krevende og komplekst yrke i et samfunn som preges av mangfold og endring.”

Programplanen for
Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.-trinn

I programplanen blir det skrevet om de mange forventningene som er knyttet til studentens læringsutbytte. Tilpasset opplæring er som nevnt tidligere, et sentralt tema i skolens arbeid. Det er skolen som i hovedsak skal tilpasses elevene, ikke omvendt. Studenter som utdanner seg til å bli lærere gjennom HiOA, utdanner seg også til å bli lærere i byskolen. Det trekkes frem at studentene skal kunne møte et bredt spekter av elever. Dette fører til at de også må ha den nødvendige lærerkunnskapen som kan favne om dette mangfoldet. De ulike sidene ved læreryrket som studentene skal bli kjent med er som nevnt tidligere mange og komplekse. Det stilles flere forventninger til studentenes kunnskap, ferdigheter og generelle kompetanse ved endt utdanning.

Tar vi en nærmere titt på sider ved læreryrket som er viktig i møte med atferdsproblematikk, trenger vi ikke lete grundig for å få resultater. I motsetning til temaene for de andre forskningsspørsmålene (relasjon, relasjonskompetanse og atferdsvansker) trekkes de fleste indikatorene knyttet til ”saken det gjelder” frem allerede i programplanen. Både

klasseledelse, klassemiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning blir nevnt som temaer studentene skal tilegne seg kunnskap om. Det legges også stor vekt på forskning og videreutvikling, noe som gir en indikasjon på at det vil finnes en bred dekning for temaene videre i fagplanene og studentenes skolegang. Den eneste indikatoren programplanen ikke skriver eksplisitt om er spesialundervisningens tiltakskjede.

4.3.3 Fokus på "saken det gjelder" i fagplanene (Praksis og PEL),

"Studenten har kunnskap om sammenhenger mellom lærerens ledelse av læringsarbeid, utvikling av et godt læringsmiljø og et inkluderende læringsfellesskap."

Fagplan for PEL, 1.Studieår

De ulike sidene ved en lærers arbeid, synes godt i fagplanen for PEL. Det kommer også til syne i beskrivelsen av studentenes studieløp, hvor hvert år ser ut til å ta utgangspunkt i konkrete deler ved dette arbeidet. Sentrale indikatorer ved læreryrket finnes også i alle studieår, noe som bygger opp under at dette blir godt dekket:

- 1. Studieår: Studenten skal kunne legge opp til elevens læring gjennom klasseledelse, planlegging av undervisning, bruk av rammeplaner osv.
- 2. Studieår: Studenten skal se "hele eleven". Elevens utgangspunkt og forutsetninger for å lære er i sentrum. Tilpasset opplæring og spesialundervisning er sentrale temaer.
- 3. Studieår: Studenten skal kunne ta det han eller hun oppdager og ser i klasserommet, videre inn i samarbeid med kollegaer, hjemmet og andre instanser.
- 4.Studieår: Studenten skal gjennom forskning bidra til å utvikle skolen og sitt eget virke som lærer

"Studenten kan være tydelig leder og lede læringsarbeid ved å differensiere og variere arbeidsmåter etter gruppestørrelse og undervisningens hensikt."

Fagplan for Praksis, 2.Studieår

Tar vi for oss fagplanen for Praksis, ser vi at studieløpet er lagt opp til å omhandle de samme temaene som tas opp i PEL. For eksempel er klasseledelse og klassemiljø temaer det første året, og tilpasset opplæring og spesialundervisning temaer det andre året. Det finnes samtidig en forskjell i progresjonen. Der studentene i første studieåret vil bruke mye praksistid på observasjon, vil studenter i tredje og fjerde studieår i større grad vil fungere som lærere og

arbeide med flere arbeidsoppgaver. Sånn sett vil tredje og fjerde års studenter måtte forholde seg til alle deler ved yrket, ikke bare de arbeidsoppgavene det fokuseres på dette studieåret.

Det fokuseres lite på selve opplæringsloven i fagplanene, men både tilpasset opplæring og klassemiljø blir listet opp som temaer. I verken fagplanen for praksis eller fagplanen for PEL nevnes spesialundervisningens tiltakskjede.

4.3.4. Fokus på "saken det gjelder" i sekundære kilder: Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis

Vurderingsrapport:

"Studenten kan formidle kunnskap i de aktuelle studiefagene og tar hensyn til tilpasset opplæring innen elevgruppas rammer".

3.Studieår

I vurderingsrapportene kommer det frem hvordan flere av indikatorene ikke bare tas opp, men fremstår som sentrale temaer i utdanningen og praksistiden. Klasseledelse blir blant annet fokusert på gjennom alle fire studieår. I andre studieår vies det mye tid til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Elevene skal bli kjent med rutiner knyttet til spesialundervisning (utredning, søknad og organisering), og kjenne til lover og forskrifter som tar for seg elevenes rettigheter i skolen. De skal også bli kjent med utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner og samarbeide med instanser utenfor skolen, som Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), og Barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

Tredje året kommer det tydelig frem hvordan studenten skal kunne håndtere de ulike arbeidsoppgavene mest mulig selvstendig, i motsetning til første studieåret hvor studentene kun blir gitt enkelte arbeidsoppgaver. Studenten skal i sitt tredje år kunne håndtere klasseledelse, planlegge og gjennomføre undervisning alene, videre ta hensyn til tilpasset opplæring i elevgruppa og delta på møter med skolens samarbeidspartnere.

Timeplan, 15-19 September:

- *Klasseledelse en innføring*

Timeplan, 1. Studieår

Den samme oppbyggingen av de ulike delene ved læreryrket finner vi også i timeplanen. Her ser vi at de fleste indikatorene (klasseledelse, spesialundervisning, tilpasset opplæring osv)

har fått egne forelesninger, hvor klasseledelse er et tema det ser ut til å bli viet ekstra mye tid til.

”Spesialundervisning kan oppfattes som skolens mulighet til å gi eleven en mer individuelt tilpasset opplæring enn den ordinære undervisningen gir rom for, i den hensikt at eleven skal lære ut fra sine forutsetninger”.

*Spesialundervisning i Grunnskolen, s.14
Wilson, Hausstätter og Lie (2010)*

At indikatorene i dette kapittelet vies mer tid og oppmerksomhet til kommer også tydelig frem i pensum for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn. Ikke bare nevnes de ulike indikatorene i pensumlitteraturen, de fleste har egne bøker, kapitler eller artikler med indikatorene som hovedtema. Klasseledelse ser ut til å bli dekket spesielt godt, hvor hele seks kapitler og artikler tar for seg dette alene. Opplæringsloven er også oppført som oppslagsverk det første studieåret. Det er to artikler som tar for seg tilpasset opplæring og en hel bok på pensumlista om spesialundervisning. I boken om spesialundervisning blir spesialundervisningens tiltakskjede gjennomgått. Det finnes også en egen bok for skole-hjem samarbeid, og to kapitler som tar for seg skolen som kultur, hvor behovet for samarbeid mellom kollegaer og andre instanser blir fremhevet.

4.3.5 Dekkes de viktigste indikatorene?

Jeg vil påstå at indikatorene for dette kapittelet (”saken det gjelder”) er godt dekket, både gjennom praksistiden og ulike forelesninger. Det blir samtidig ikke lagt like mye vekt på spesialundervisningens tiltakskjede gjennom pensum og timeplan. Likevel viser praksistiden at studentene aktivt skal arbeide med både pedagogiske rapporter og individuelle opplæringsplaner.

Når det gjelder kvalitetssikring og videreutvikling av grunnskolelærerutdanningen ved HiOA, er både følgegruppa og nasjonale føringer symboler på hvordan det stadig arbeides med å tilrettelegge for en best mulig utdanning. Det legges stor vekt på forskning både i programplanene og fagplanene for grunnskolelærerutdanningen. Reformen i 2010 viser også hvordan det stadig dukker opp nye reformer og føringer som bidrar til endringer i studiet. Blant annet trekker reformen frem at grunnskolelærerutdanningen blir et femårig masterstudie fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

4.3.6 Diskusjon

Allerede i programplanen kommer det tydelig frem at sider ved læreryrket som omhandler elever som viser atferdsvansker, blir godt dekket. Det fremstår som en klar intensjon at studenter skal ha god kjennskap til de ”verktøyene” som finnes for å favne om elever som har det vanskelig i møte med skolen. Et av de få temaene som ikke blir vektlagt like mye som de andre, er spesialundervisningens tiltakskjede. Likevel viser vurderingsrapportene at studenter aktivt skal arbeide med denne kjeden i praksistiden, særlig i løpet av andre studieår.

Det fremstår som meget sannsynlig at studenter ved grunnskolelærerutdanningen vil kjenne til de sentrale sidene ved læreryrket i møte med elever som viser atferdsvansker. Dette mener jeg er svært positivt. Spørsmålet er likevel i hvilken grad kompetanse på ”saken det gjelder” er nyttig alene? Er det tilstrekkelig at lærere kjenner til ”verktøyene”, hvis de ikke har den nødvendige kunnskapen om ”den andre” eller ”meg selv”?

I forrige kapittel kom det frem at det sannsynligvis vil finnes store variasjoner i studentenes kunnskap om atferdsproblematikk. Sånn sett kan det også variere hva studentene opplever som atferdsproblemer i klasserommet, og hva de tolker atferden som et uttrykk for. For eksempel kan manglende kjennskap til problematikk knyttet til innagerende atferd føre til at elever som innagerer blir oversett. Hva hjelper det om det finnes gode verktøy, hvis læreren ikke ser når det er nødvendig å bruke dem?

Jeg vil med dette få frem at kunnskap om ”saken det gjelder” først og fremst er nyttig på bakgrunn av den kompetansen læreren har om ”den andre” og ”meg selv” i et relasjonsorientert perspektiv. Kunnskap om læreryrket er viktig, men ikke et sentralt punkt innenfor relasjonskompetanse.

4.3.7 Svar på forskningsspørsmål 3

Tilrettelegges det for at studentene ved HIOA tilegner seg nødvendig kunnskap knyttet til ”saken det gjelder” i møte med elever med atferdsvansker?

Det er lagt godt til rette for at studentene tilegner seg nødvendig kunnskap om læreryrkets arbeidsoppgaver tilknyttet elever med særskilte behov. Studentene vil etter endt utdanning med stor sannsynlighet ha god kunnskap om klasseledelse, spesialundervisning, det psykososiale miljøet og samarbeid mellom aktører innad og utad i skolen.

4.4 Funn og analyse knyttet til ”meg selv”

Kunnskap om ”meg selv” står helt sentralt i teori om relasjonskompetanse, noe som omhandler innsikt i egne tanker, erfaringer og følelser. Å ha god kunnskap om seg selv dreier seg om å ta personlig ansvar for eget liv, være indre styrt fremfor ytre styrt og møte seg selv med anerkjennelse. I følge Pálsdóttir (2011, 2015) er man avhengig å akseptere seg selv fullt ut, skal man kunne akseptere ”den andre” og deres utilstrekkelighet også. Sistnevnte er noe av årsaken til at anerkjennelse av egen utilstrekkelighet fremstår som særlig viktig i møte med atferdsproblematikk. Ved siden av det å godta seg selv og egen utilstrekkelighet fremstår også den emosjonell kompetansen som sentral. Elever som viser atferdsvansker fører ofte til at relasjonelle møter enten blir ladet av mye eller lite emosjoner. Dette kan igjen påvirke lærerens emosjoner, dermed blir det viktig at læreren vet å tolke følelsene hos både seg selv og eleven mest mulig hensiktsmessig.

Dette kapitlet tar for seg mine funn knyttet til kunnskap om ”meg selv” i kildene. Gjennom analysen har jeg både sett på studentens studieløp i sin helhet og hvordan studenten blir ivaretatt gjennom grunnskolelærerutdanningen. Samtidig har jeg vært på utkikk etter hvordan studentens subjektive tanker, meninger, følelser, holdninger, verdier (osv.), blir vektlagt. Hovedhensikten med dette kapitlet er å besvare det fjerde forskningsspørsmålet: Tilrettelegges det for at studentene ved HiOA utvikler nødvendig kunnskap knyttet til ”meg selv” i møte med atferdsvanskelige elever, og finnes det gode arenaer hvor studentene blir kjent med sine subjektive meninger, tanker og følelser?

4.4.2 Fokus på ”meg selv” i programplanen for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

”Gjennom læringsløpet skal studenten bli i stand til å innta en ansvarlig samfunnsrolle. Studentene skal også skaffe seg en profesjonsetisk beredskap og allmenn etisk refleksjonsevne som gjør dem i stand til å forstå og forholde seg til verdiholdninger hos elever og i samfunnet utenfor skolen. I begrepet danning ligger utviklingen av menneskelig dømmekraft og handlekraft som gjelder i alle forhold der studenten og læreren møter krav om å opptre moralsk og politisk ansvarlig.”

Programplanen for
Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.-trinn

I programplanen kommer det frem hvordan læreryrke ikke bare stiller krav til det læreren *kan*, men også hvem læreren *er*. Det stilles krav til studentenes identitet og evne til å handle i møte med elevene. De skal kritisk kunne reflektere over seg selv og skolen. De skal ha god dømmekraft og handlekraft. De skal opptre moralsk og politisk ansvarlig.

I deres studieløp må studentene igjennom en rekke ”prøvelser”. Studentene vurderes som nevnt tidligere fortløpende, både på deres prestasjoner (prøver, oppgaver, arbeidskrav og prestasjoner i praksistiden), og på deres skikkethet til å være lærer.

Som en del av formuleringer om ønsket læringsutbytte finner vi også formuleringer det er mulig å knytte til studentenes selvinnsett og selvrefleksjon (sentrale indikatorer tilknyttet dette forskningsspørsmålet). Det trekkes blant annet frem at studentene skal kunne identifisere egne lærings- og kompetansebehov i tilknytning til læreryrket. Studentene skal også reflektere over egen undervisning, og ikke minst kritisk kunne reflektere over egen evne til å samhandle. Om dette innebærer refleksjon rundt egne følelser og tidligere erfaringer, kommer ikke tydelig frem. Det gjør heller ikke studentenes emosjonelle kompetanse eller betydningen av deres subjektive meninger.

4.4.3 Fokus på ”meg selv” i fagplanene (Praksis og PEL)

”Lærerutdanningsinstitusjoner har ansvar for å vurdere om studenter er skikket for læreryrket. Løpende skikkethetsvurdering foregår gjennom hele studiet og inngår i en helhetsvurdering av studentens faglige og personlige forutsetninger for å kunne fungere som lærer.”

Fagplan for PEL

Fagplanene oppgir studenten som sin målgruppe. Dette påpeker at fagplanen først og fremst er skrevet til og for studenten. I sin helhet, fremstår fagplanen i PEL som en tydeliggjøring av skolens forventninger til studenten, som en type avtale eller kontrakt. Det trekkes frem hva som forventes, og hva som er virkningen eller konsekvensen hvis dette ikke inntreffer. For eksempel tar fagplanen for seg hva som skjer om studentene ikke leverer inn arbeidskrav, deltar på felleskurs eller obligatoriske forelesninger. Som utdraget ovenfor viser, skriver også i fagplanen for PEL om studentenes skikkethet for læreryrket.

I fagplanen for PEL er det ikke mye som tar for seg studentenes kunnskap om ”meg selv”. Det er likevel mulig å tolke enkelte setninger om læringsutbytte også vil inkludere refleksjon rundt egne verdier og holdninger. Et eksempel på dette er hvordan profesjonsetikk og grunnleggende profesjonsetiske prinsipper, trekkes frem flere steder i studieløpet.

”Studentene skal få mulighet til å reflektere over og aktivt forholde seg til normer og verdier i som er knyttet til utøvelse av lærerprofesjonen.”

Fagplan for Praksis

Også i fagplanen for praksis kommer det frem hvordan studentene skal vurderes i praksistiden. De skal vurderes i gjennomføring av undervisning, deltakelse i veiledning og gjennom skriving av refleksjonslogger. Det blir også her trukket frem at studentene vil bli vurdert på deres skikkethet til å være lærer. Samtidig nevnes konsekvenser for manglende deltakelse i praksistiden.

I motsetning til fagplanen for PEL ser det ut til å fokuseres mer på studentens kunnskap om seg selv i fagplanen for praksis. Det legges blant annet mer vekt på at studenten skal reflektere. Det skal reflekteres over undervisningen og skolens normer og verdier. Det påpekes at det i etterkant av praksistiden vil bli gjennomført refleksjonsdager, som skal ha nær sammenheng med studentenes opplevde erfaringer gjennom praksistiden. I praksistiden skal studentene også skrive ukentlige refleksjonslogger, både knyttet til det relevante temaet for praksistiden og som en vurdering av egen utvikling. Hva innholdet i refleksjonsloggene skal være, utdypes ikke.

Felles for begge fagplanene er at det fokuseres lite på studentenes subjektive holdninger, meninger, erfaringer eller følelser. Refleksjon ser for eksempel ut til å først og fremst være knyttet til skolens verdier og normer, fremfor selvrefleksjon. Bevisstgjøring av studentens emosjoner/følelser blir heller ikke trukket frem i noen av fagplanene.

4.4.4. Fokus på ”meg selv” i sekundære kilder:

Pensumlitteratur, timeplan og vurderingsrapporter for praksis

Timeplan, 13.Oktober:

*Refleksjonsdag, delt
Obligatorisk*

1. studieår

Vurderingsrapport:

*”Studenten har innsikt i egen utvikling
som lærer*

2. studieår

Det er lite å finne om kunnskap direkte knyttet til ”meg selv” i timeplanen. Kunnskap og ferdigheter knyttet til eleven eller lærerprofesjonen ser i stor grad ut til å være vektlagt også her. Jeg vil likevel trekke frem refleksjonsdagen som står på timeplanen etter hver praksisperiode som aktuell. Dette er dager som studentens egne erfaringer og tanker i praksistiden i større grad ser ut til å være i sentrum.

Ettersom vurderingsrapporten i seg selv er en rapport ment til å vurdere studenten, er det kanskje ikke så rart at vurdering av studenten er et særlig fokus her. Studentene skal bli vurdert på det temaet som blir tatt opp gjeldende studieår. For eksempel blir spesialundervisning viet et ekstra fokus i vurderingsrapporten, det studieåret spesialundervisning trekkes frem i fagplanene. Et vurderingstema som går igjen i rapportene for alle fire årene, er hvordan studenten skal bli vurdert på sin evne til å samarbeide med veileder og medelever, bli vurdert på sterke og svake sider, samt sin evne til å håndtere tilbakemeldinger og bruke disse i utviklingen av egen læreratferd.

I vurderingsrapportene kommer også refleksjon frem som et sentralt ”verktøy” i praksistiden. Det trekkes frem at studenten skal reflektere over seg selv og egne forutsetninger som lærer. I andre studieår skal studentene også få økt bevissthet rundt egen kommunikasjons- og relasjonskompetanse, slik det allerede har blitt påpekt tidligere i oppgaven.

I vurderingsrapporten får vi også innsyn i hvordan studentene skal bruke den ukentlige refleksjonsloggen i praksistiden. Her står det at loggen skal knyttes til planlegging av undervisning og brukes på refleksjonsdagene. For øvrig trekkes det frem at praksislærer kan bestemme loggens innhold.

Pensumlitteratur:

”Den personlige autoriteten har grunnlag i ens egen personlighet og kommer til uttrykk i relasjonene med andre. Lærerens personlige autoritet bygger på de holdninger og verdier som ligger til grunn for lærerens handlinger, og er således nær knyttet til hans eller hennes identitet. Den personlige identiteten dreier seg om lærerens elevsyn, relasjonelle ferdigheter og ledelseskompetanse.”

Livet i skolen 1. s. 117 (Nordahl, 2013b)

I pensumlitteraturen tar de aller fleste bøkene og artiklene for seg elevens perspektiv. Likevel er det også bøker og artikler som taler direkte til studenten og som forholder seg til skolen ut fra lærerens perspektiv. Eksempler på dette er bøkene *Undervisningslære* (Grepperud & Skrøvset, 2013) og *Skolen som arbeidsplass* (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I disse bøkene blir det lagt frem konkrete tips til læreren om hvordan han eller hun kan takle ulike situasjoner og arbeidsoppgaver knyttet til yrket.

Ser vi etter kunnskap knyttet til ”meg selv” i pensumlitteraturen, vektlegges lærerens væremåte flere steder. Det fremheves at læreren skal være et godt speilbilde for eleven, en rollemodell eleven kan se opp til. Lærerens identitet og personlighet, hvem læreren *er* trekkes frem som betydningsfull. Noen eksempler på steder i pensum hvor dette er gjeldende, er boken *Spesialundervisning i grunnskolen* (Wilson et al., 2010), som trekker frem lærerens holdninger til elever som mottar spesialundervisning som viktig. Boken *To eller flere* (Gjøsund & Huseby, 2009) tar for seg hvordan våre verdier og selvoppfattelse er avgjørende i møte med andre. Boken *Undervisningslære* (Grepperud & Skrøvset, 2013) tar for seg betydningen av lærerens klare hodet, varme hjerte og solide holdninger.

Av alle bøkene og artiklene i pensumlitteraturen, ønsker jeg samtidig å fremheve bøkene *Skolen som arbeidsplass* (Skaalvik & Skaalvik, 2012) og *To eller flere* (Gjøsund & Huseby, 2009) knyttet til kunnskap om ”meg selv”. Dette er bøker som i større grad virker samlende om sentral teori innenfor dette området. I boken *Skolen som arbeidsplass* trekker Skaalvik og Skaalvik (2012) frem læreryrket som et sosialt arbeid, og derfor også emosjonelt. Hun skriver om hvordan lærerens relasjoner kan bidra til å påvirke lærerens selvverd og emosjonelle liv. Hvordan lærere med et negativt selvbilde vil være mer følsomme for kritikk og tilbakemeldinger, enn lærere med et godt selvbilde. Generelt trekker Skaalvik og Skaalvik (2012) viktige tråder mellom emosjoner, selvverd, relasjon, stress og utbrenthet hos læreren.

Jeg vil også fremheve boken *To eller flere* (Gjøsund & Huseby, 2009) og hvordan boken understreker at våre holdninger til den andre, verdier, oppfattelse av oss selv (osv.), blir viktig for hvordan vi handler i møte med andre, samt det vi kommuniserer utad.

Pensumlitteratur:

”Emosjonelt kompetente individer vet at relasjoner delvis defineres av hvordan følelser blir kommunisert i forholdet.”

Pedagogisk psykologi, s.101

(woolfolk, Pettersson, Karlsdóttir, & Nygård, 2010)

I motsetning til fagplaner, timeplan, vurderingsrapporter og den overordnede programplanen setter pensumlitteraturen et større fokus på følelser. Blant annet trekker Skaalvik og Skaalvik (2012) frem lærerens emosjonelle liv i *Skolen som arbeidsplass*. Jeg ønsker også å fremheve Woolfolk (2010) og boken *Pedagogisk psykologi* på dette området. Her kobles emosjonell kompetanse til det å komme ut av emosjonelle situasjoner med en følelse av å ha oppnådd det man skulle. Som utdraget ovenfor også viser, blir emosjonell kompetanse videre knyttet til hvordan vi handler i våre relasjoner. I boken følger det også med tips til hvordan læreren kan fokusere på emosjonell kompetanse i klasserommet.

4.4.5 Dekkes de viktigste indikatorene?

En vesentlig forskjell med indikatorene til dette kapittelet, i motsetning til indikatorene ved tidligere kapitler, er hvordan kunnskap knyttet til ”meg selv” i større grad krever erfaringsarenaer og kan ikke bli dekket gjennom undervisning og teori alene. Kunnskap knyttet til ”meg selv” krever arenaer hvor studenten kan bli møtt med anerkjennelse, bli lyttet til og få muligheten til å bli kjent med egne erfaringer, følelser, fordommer og tanker.

Selv om de teoretiske perspektivene ikke nødvendigvis blir så viktig alene, ønsker jeg samtidig å trekke frem enkelte kapitler i pensumlitteraturen som sentrale. For eksempel skriver Nordahl (2013a) i kapittelet *Eleven som aktør* om hvordan læreren handler ut ifra sin subjektive virkelighetsoppfatning, og den emosjonelle kompetansen nevnes av Woolfolk (2010) i boken *Pedagogisk psykologi*. Den totale følelsen er likevel at teori knyttet til kunnskapen om ”meg selv” fremstår som noe spredt og sporadisk. Jeg har heller ikke oppdaget bøker eller artikler som trekker frem betydningen kunnskapen om ”meg selv” har for vår evne til å samhandle. Resultatet blir at betydningen kunnskapen om ”meg selv” har, ikke kommer tydelig frem.

Når det gjelder sentrale begreper i utvikling av kunnskap knyttet til ”meg selv”, begrepene selvavgrensing, selvrefleksjon og anerkjennelse, ser disse ut til å være vektlagt noe forskjellig. Det er lite i kildene som tyder på at studentenes selvavgrensing er et fokus. Det

finnes ingen teori knyttet til mentaliseringssvikt, og jeg har heller ikke sett at det trekkes frem hvordan studentens tidligere negative erfaringer kan risikere å ta for mye plass. Går vi videre til begrepet anerkjennelse, blir anerkjennelse av ”meg selv” heller ikke fremhevet noen steder. På den andre siden er det et gjennomgående fokus på refleksjon. Det er tydelig lagt vekt på at studenten skal reflektere underveis i studieløpet. Refleksjonsdager, refleksjon rundt etiske dilemmaer i lærerprofesjonen, samt bevisstgjøring av egen relasjonskompetanse er eksempler på dette. Det fremstår likevel som usikkert hvor mye av denne refleksjonen som vil være knyttet til studentenes kunnskap om ”meg selv” (det subjektive), og hvor mye som vil være koblet på refleksjon direkte knyttet til undervisning, fag, teoretiske perspektiver (osv.). Uten en dialog med praksislærere, faglærere og studenter, vil det være vanskelig å fastslå noe om dette.

Aubert og Bakke (2008) trekker frem praksis som en viktig utviklingsarena for studentens relasjonskompetanse. Her fremhever de erfaringskjeden som et mulig verktøy for å få til dybdelæring. I følge dem må studenter både få mulighet til å erfare, reflektere og analysere, samt trekke nye slutninger, skal det skje en endring i studentens praktisering i møte med ”den andre”. Gjennom å ta i bruk observasjon, refleksjonslogger og veiledning i praksistiden, mener de at dette kan la seg gjennomføre.

I kildene kommer det frem at det både blir tatt i bruk observasjon, loggskrivning, refleksjon og veiledning i praksistiden. Dermed kan de ulike leddene i erfaringskjeden bli ivaretatt. Likevel brukes både observasjon, loggskrivning, refleksjon og veiledning på andre måter enn det Aubert og Bakke (2008) beskriver. Hovedfokuset ligger for eksempel ikke på relasjon. Fag og undervisning blir istedenfor fremhevet som temaer. Dermed kan mye avhenge av hva praksislærer velger å vektlegge.

Gjennom kildene mener jeg ellers å se refleksjonsdager og det årlige møtet med klassekontakten bli beskrevet som mulige arenaer for å oppdage subjektive sider ved seg selv. Likevel fremheves det både i programplan og fagplaner at studenten er under konstant vurdering. Dermed vil verken refleksjonsdagen eller møte med kontaktlærer nødvendigvis kunne beskrives som et trygt og ”nøytralt” rom.

Et annet rom Aubert og Bakke (2008) mener bør fritas fra vurdering, er veiledningsrommet. Dette for at studenten skal tørre å tre frem med sin usikkerhet. Samtidig fremhever fagplanen

for praksis at det er praksislærer i samarbeid med faglærer, som skal vurdere elevens kunnskap, kompetanse og ferdigheter i praksistiden. Mye kan dermed avhenge av praksislærerens evne til å skape et trygt rom for studenten å tre frem i.

4.4.6 Diskusjon

Det fremstår ikke som en tydelig intensjon at studentene skal utvikle kunnskap knyttet til ”meg selv”. På den ene siden legges det vekt på at studentene skal reflektere, se kritisk på sin evne til å samhandle og bli bevist på egne kompetansebehov som lærer. Men det ser ikke ut til at det subjektive vil bli vektlagt. Det ser heller ikke ut til at det legges vekt på studentenes emosjonelle kompetanse og sentral teori på området fremstår som sporadisk. Jeg er dermed usikker på om selv gode pensumlesere vil klare å trekke trådene sammen. Det kan uansett bli svært viktig at personer tilknyttet studiet bidrar til å sette et fokus på sentrale områder, eller at studenten innehar en form for bakgrunnskunnskap.

Likevel anser jeg det som lite hensiktsmessig å konkludere med at grunnskolelærerutdanningen ikke fokuserer på kunnskap om ”meg selv”. Den personlige kompetansen til praksisveileder, fagpersoner og kontaktlærer på området, vil for eksempel kunne spille en avgjørende rolle. Som Aubert og Bakke (2008) understreker, utvikles anerkjennelse gjennom å bli møtt med anerkjennelse. Dermed vil de personlige møtene studenten har i studietiden kunne bli ekstra viktig. Dette er noe metoden som jeg har tatt i bruk (kildegransking) ikke gir noe særlig innblikk i. Rapport nr.5 fra følgegruppene (18. mars 2015) skriver samtidig følgende:

”Ved de tre store utdanningsinstitusjonene vil student – student - kontakt forekomme i små grupper; men samtidig er antallet medstudenter såpass stort at man vil kunne oppleve å miste oversikt over og kontakt med medstudenter. Samtidig er student – lærerutdanner – forhold preget av mindre kontakt, siden flere lærerutdannere må ta hånd om et større antall studenter. Med tanke på praksisveiledning kan dette gi negative utslag.” (s. 114)

Ettersom HiOA tidligere i rapporten eksplisitt nevnes som en av de tre store institusjonene, kan mye tyde på at studentene ved HiOA ikke vil få en tett personlig oppfølging. Rapport nr.5 fra følgegruppen (18. mars 2015) trekker også frem at trivselen i grunnskolelærerutdanningen fremstår som bedre ved de mindre utdanninginstitusjonene. Blant annet fremheves det at studentene opplever å få en utdanning mer tilpasset sine behov.

Man kan også spørre seg om det er forenelig å skulle utvikle studentenes aksept av egen utilstrekkelighet, i et studie hvor studenten er under konstant vurdering. Både Pálsdóttir (2011) og Aubert og Bakke (2008) trekker frem hvordan følelsen av å ikke være ”god nok”, eller elske seg selv betinget, er tegn på en mindre utviklet relasjonskompetanse. Med dette som bakgrunn kan det se ut til å bli avgjørende at vurderingene og tilbakemeldingene som studenten får, blir konstruktive og utdypende. På den måten vil vurderingen av studenten i større grad *bidra* til læring og dypere selvinnsett, fremfor at vurderingen oppleves som en tilbakemelding på om de er bra nok.

4.4.7 Svar på forskningsspørsmål 4

Tilrettelegges det for at studentene ved HiOA utvikler nødvendig kunnskap knyttet til ”meg selv” i møte med atferdsvanskelige elever, og finnes det gode arenaer hvor studentene blir kjent med sine subjektive meninger, tanker og følelser?

Ut ifra kildene er det lite som tyder på at studentene kunnskap om ”meg selv” blir vektlagt i studietiden. Særlig ser den emosjonelle kompetansen ut til å bli gitt lite fokus. Studentenes subjektive meninger (verdier, holdninger, tidligere erfaringer, bakgrunn osv.) ser heller ikke ut til å bli fremhevet.

Praksistiden ser ut til å være den mest sentrale arenaen for studenten å skulle bli kjent med seg selv, og det er sannsynlighet for at kunnskap om ”meg selv” kan bli utviklet her. Likevel viser kildene at mange sentrale elementer for utvikling av relasjonskompetanse i praksistiden uteblir. For eksempel settes det gjennom observasjon, loggskrivning og veiledning, fokus på mye annet enn det relasjonelle. Blant annet fremheves fag og undervisning som et mer sentralt emne. Veiledningsrommet ser heller ikke ut til å bli et fritt og nøytralt rom, ettersom praksislæreren blant annet er den som skal vurdere studentens kunnskap og ferdigheter i praksistiden.

Alt i alt ser studentenes utvikling av kunnskap om ”meg selv” ut til å belage seg på den relasjonskompetansen som personer tilknyttet studiet innehar (for eksempel veileder, faglærer, medstudenter og kontaktlærer), samt deres evne til å se og anerkjenne studenten underveis.

5. Svar på problemstilling og avsluttende refleksjoner

Tilrettelegger Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA) for at lærerstudentene utvikler relasjonskompetanse i møte med elever som viser atferdsvansker?

Det fremstår som en klar intensjon at studenter ved grunnskolelærerutdanningen på HiOA skal utvikle relasjonskompetanse og bli i stand til å ivareta, tolerere og inkludere den enkelte eleven i skolen. Med andre ord ser det ut til å være HiOA sin hensikt å tilrettelegge for at lærerstudentene utvikler relasjonskompetanse i møte med elever som viser atferdsvansker.

Likevel er det mye som tyder på at studentene går ut med forskjellig kompetanse på området. Deres evne til å etablere, utvikle og vedlikeholde relasjoner med elever som viser atferdsvansker vil kunne variere mye fra student til student.

På den positive siden fremstår det som meget sannsynlig at studentene vil ha god kunnskap om ”saken det gjelder”, de verktøyene læreren kan ta i bruk for å bistå elever som har det vanskelig. Studentene får god innlæring i klasseledelse, de skal praktisere deler av spesialundervisningens tiltakskjede i praksistiden, de lærer om tilpasset opplæring og betydningen av et godt klassemiljø.

Det rettes også et spesifikt fokus på atferdsproblematikk. Særlig er det ett kapittel i pensumlitteraturen som tar opp viktig teori i forbindelse med atferd. Ved siden av dette ser elevenes kunnskap om ”den andre” ut til å utvikles på grunnlag av én forelesning om atferdsvansker tredje studieår, valgfri litteratur og ett valgfritt fag. Det vil med andre ord kunne variere hvor *gode* kunnskaper studentene innehar om atferdsproblematikk ved endt utdanning. Det kommer ellers ikke tydelig frem i hvilken grad studentene vil ha kjennskap til differansen: innagerende og utagerende atferd. Men det finnes antydninger til at det utagerende atferds uttrykket i større grad blir vektlagt.

Den mest sentrale kunnskapen innenfor relasjonskompetanse, kunnskap om ”meg selv”, kommer likevel ikke tydelig frem som et mål, eller noe det skal bli tilrettelagt for. Dermed ser tilretteleggingen for relasjonskompetanse i møte med atferdsvanskelige elever i hovedsak ut til å hvile på de personlige møtene som kan føre til anerkjennelse av studenten (møte med faglærere, kontaktlærer og veileder i praksistiden).

5.1 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Innledningsvis trakk jeg frem hvordan forskning tilknyttet praksis på sykepleier-utdanningen, viste at det praktiske arbeidet så ut til å bli viet størst fokus, og at temaet relasjon lett havnet i bakgrunnen. Gjennom funn og analyse gjort i denne studien mener jeg å se antydninger til at dette også blir gjeldene i grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn på HiOA. Det relasjonelle ser ut til å ligge som et bakteppe, som et slags innpakningspapir eller en type kulisser. Det er så absolutt til stede, men det blir ikke satt av tilstrekkelig med tid til temaet skal studentene få den dybdelæringen som utvikling av relasjonskompetanse krever. Hovedårsaken til dette ser ut til å være hvordan den viktigste indikatoren på relasjonskompetanse, kunnskap om ”meg selv”, ikke blir tilstrekkelig vektlagt.

Jeg vil i dette avsluttende kapittelet ta for meg noen av mine refleksjoner rundt hva dette kan ha å si for studentenes utførelse av læreryrket og deres møte med elever som viser atferdsvansker. Til slutt vil jeg legge frem tanker for videre forskning på området.

5.1.1 Betydningen av å ha kjennskap til ”meg selv”

I studentenes pensumlitteratur trekkes det frem at elever ikke vil være tomme karer, men at de bærer med seg en grunnmur av erfaringer, tanker og følelser som vil påvirke hvordan de tar inn over seg den kunnskapen som blir gitt dem (Grepperud & Skrøvset, 2013). På samme måte ønsker jeg å påpeke at lærerstudenter heller ikke vil være tomme karer når de starter på lærerutdanningen. Den kunnskapen og de erfaringene de får gjennom sitt studieløp vil påføres et erfaringsgrunnlag og en allerede eksisterende virkelighetsoppfatning. Det er ingen selvfølge at studentene er klar over hva de bærer med seg og det er ingen selvfølge at studentene har et klart bilde av hvem de er.

Ut ifra det jeg har lest om selvoppfatning tør jeg antyde at studentenes selvforståelse vil kunne bli avgjørende for hvordan de både vil *utvikle* og *utføre* arbeidsoppgavene tilknyttet læreryrket. Et eksempel på dette er hvordan den emosjonelle kompetansen også vil være avgjørende for god klasseledelse. For hvordan skal man kunne sette grenser, hvis man ikke klarer å kjenne at man blir sint? Hvordan skal man kunne ta elevenes sårbarhet på alvor, hvis man ikke tar egen sårbarhet på alvor? Og hvis man ikke har innsikt i at *mine* forhøyede emosjoner omhandler *meg* og ikke *deg*, hvordan skal man da kunne behandle elevene på en etiske og rettferdige måte i emosjonelt ladede situasjoner?

Jeg er ikke alene om å trekke frem det å kjenne seg selv og være en aktør i eget liv, som en betydningsfull del i utførelsen av et yrke. Dreyfus og Dreyfus (1980) fremhever i sin teori ”the skill model” (som tar for seg menneskets utviklingen av ferdigheter), at det å være en aktør og tilføre egne tanker og meninger er et nødvendig komponent, skal man bli god til noe. Dette kan antyde at studentenes kjennskap til seg selv og egne grenser, ikke bare vil være positivt for deres relasjonskompetanse, men også bidra til en positiv utvikling av den generelle yrkeskompetansen.

5.1.2 Betydningen av kunnskap om ”meg selv” i møte med atferdsproblematikk

Selv om det hadde vært interessant nok å se på relasjonskompetanse alene, har det vært særlig interessant å se relasjonskompetanse opp mot temaet atferdsproblematikk. Dette fordi hvem du er, hva du bærer med deg og i hvilken grad du er i kontakt med egne følelser blir spesielt viktig i møte med de som har det vanskelig. Det hjelper ikke hvor godt læreren kjenner til spesialundervisningens tiltakskjede, eller hvor godt læreren kan teoriene om klasseledelse, dersom møte med innagerende eller utagerende atferd treffer noe i læreren som videre fører til forhøyede negative emosjoner og mentaliseringssvikt. Det Karterud (2013) kaller for ”fall i evnen til å tenke nyansert og reflektivt om egen og andres mentale tilstander” (s.759).

Nettopp ved å se på relasjonskompetanse i møte med atferdsproblematikk, mener jeg at behovet for at studentene får kunnskap om ”meg selv” blir understreket. Anerkjennelse læres ved å bli møtt med anerkjennelse (Aubert og Bakke, 2008). Læreren kan ikke se eleven, om ikke læreren ser seg selv. Dette blir viktig i møte med elever som trenger å bli sett og anerkjent for en videre positiv utvikling. Jeg anser det derfor som viktig at det settes et fokus på lærerens evne til å anerkjenner seg selv og egne følelser, så det i større grad også blir mulig for dem å møte elevene med den samme anerkjennende holdningen. Dette mener jeg også blir sentralt om læreren skal kunne fremstå som en god rollemodell og forbilde for eleven, slik det legges vekt på at læreren skal.

Lærerens kjennskap til seg selv vil være av stor betydning for deres relasjoner med hver enkelt elev. Derfor finner jeg det underlig at det ikke kommer tydeligere frem som et mål i kildene. Det er et savn at den emosjonelle kompetansen ikke blir lagt frem som et tydeligere mål under studentenes læringsutbytte. Det er et savn at det ikke finnes et veiledningsrom,

som er fritatt for vurdering. Og det er et savn at det ryddes spesifikt plass til relasjon som eget tema i praksistiden. Jeg stiller meg med dette bak Aubert og Bakke (2008) som skriver følgende:

”Endring i yrkesroller med større vekt på det relasjonelle som en del av den samlede yrkeskompetansen krever nye tilnærminger i utdannings- og yrkessammenheng. Arbeid med egne forutsetninger for relasjonelt arbeid innebærer å arbeide med seg selv som person”. (Aubert og Bakke, 2008, s.16)

5.1.3 Videre forskning på området

Selv om min studie har gitt meg mange svar på de spørsmålene jeg satt med i forkant av arbeidsprosessen, har studien også bidratt til mange nye spørsmål. For eksempel kommer det ikke tydelig frem om manglende vektlegging av kunnskap om ”meg” er et bevisst eller ubevisst valg? Er det bevisst at det ikke fokuseres på dette i en utdanning som allerede ser ut til å være fylt til randen? Eller skyldes det manglende kunnskap om at relasjonskompetanse innebærer kunnskap om seg selv? Er press fra politiske føringer eller økonomiske spørsmål utløsende faktorer? Eller er dagens lærerutdanningssystem kort og godt lagt opp til at studentene vet hvem de er når de starter på studiene?

Det er mye jeg kan antyde gjennom de funnene jeg har gjort meg, men likevel opplever jeg at resultatene gir meg lite å slå i bordet med, ettersom det ikke er gjort undersøkelser på flere områder. Innhold i forelesninger, kursing av praksisveiledere, studentenes egne erfaringer fra studiet, er bare noe av det jeg gjerne skulle hatt bedre innblikk i. Skulle jeg gjentatt studien, hadde det derfor vært mest ønskelig å gjennomført en triangulering og sett på dette temaet fra flere sider. Med den kunnskapen jeg har i dag, hadde dette kanskje latt seg gjennomføre i større grad. Da hadde det hadde også vært spennende å sett på andre utdanningsinstitusjoner, flere case, og sammenliknet resultatene med hverandre. Jeg vil samtidig få frem at studien har hatt en kartleggende funksjon og gitt meg økt på kompetanse innenfor området, som var mitt formål med denne oppgaven.

Skal jeg trekke frem annen aktuell forskning på området, kunne dette vært å ta for seg utdanningsløpet til andre yrker med relasjon som omdreiningspunkt og sett på hvordan disse fokuserer på studentenes relasjons-kunnskap. Er det noe man kan å lære fra andre utdanningsinstitusjoner? For eksempel har sosionomutdanningen i Norge lang erfaring med å rette fokus på profesjonell samhandling, med egne kurs/undervisning på emnet (Karin

Haarberg, 2007). Det hadde også vært interessant å forsket på muligheter som finnes for å legge til rette for utvikling av relasjonskompetanse. Blant annet finnes det flere kurs som har fokus på å utvikle relasjons-kunnskap (blant annet PREP, som finnes på Modum bad). Det finnes også mange former for relasjonsterapi man kunne ha sett nærmere på.

Det som jeg likevel mener kommer tydelig frem gjennom denne studien, er at relasjon ER viktig og at det relasjonelle krever kunnskap om seg selv. Jeg håper at denne oppgaven kan bidra til å understreke betydningen denne kunnskapen har for studenter, brukere, utdanningsinstitusjoner og yrker. Om det så bare er en dråpe i havet, er det en dråpe i riktig retning.

*"Good tools do not make a good teacher,
but a good teacher makes good use of tools."*

Eleanor Doan 1842-1929
(Anchan, 2015, s.6)

Litteraturliste

- Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis - individuell tilpasning i skolen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Anchan, J. (2015). An introduction to democratizing higher education. In B. Patrick (Ed.), *Democratizing Higher Education: International Comparative Perspectives*: Unpublished. doi: 10.13140/RG.2.1.3698.8328
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling Av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode - med etikk og statistikk*. Fagernes: Det norske samlaget.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg.). Latvia: Cappelen Damm.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø, lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. oslo: Cappelen Damm.
- Braut, G. S., & Stoltenberg, C. (2009). Det store medisinske leksikon: Reliabilitet. Hentet 25. Mai, 2015, fra <https://sml.snl.no/reliabilitet>.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten - Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 19 - 38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Briseid, L. G. (2013). *Klasseledelse i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.
- Brusetkollen.gs.oslo.no. Hentet 28. Mai, 2015, fra <http://www.brusetkollen.gs.oslo.no/tilbud/>
- Buli-Homlberg, J., & Nilsen, S. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre* (Vol. 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2010). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, H. (2011). Profesjonell yrkesutøver i lærende fellesskap. *Bedre skole nr.3*, 57-62.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahler-Larsen, P. (2006). Dokumenter som objektiveret social virkelighet *Kompendiet SPED 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode (2014)*. Oslo: Unipub.
- Dahlum, S. (2015). Det store norske leksikon: Validitet. Hentet 25. Mai, 2015, fra <https://snl.no/validitet>
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. California: University of Berkley
- Fangen, K. (2006). Stolthet og Krenkelse: Somalieres opplevelser av tilværelsen i Norge. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43(12), s. 1309-1319.
- Fugleseth, K. (2006). Kjeldegransking. I K. Skogen & K. Fugleseth (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2009). *To eller flere: basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Grepperud, G., & Skrøvset, S. (2013). *Undervisningslære: eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hanken, A.-h. E. (2013). *Hypermentalisering: Når frykten tar overhånd*. Oslo: Reppentralen, UIO.
- HiOA. (2011). Om HIOA. Hentet 25. Mai, 2015, fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Mer-om-HiOA>
- HiOA. (2014a). Fagplan for Pedagogikk og elevkunnskap. Hentet 23. Mars, 2015, fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/larer/Programplan-for-Grunnskolelaerer-5-10/Fagplan-for-GLPEL-Pedagogikk-og-elevkunnskap-5-10-trinn-2014-2015>
- HiOA. (2014b, 10. 12. 2014). Lærerarbeid i fellesskolen. Hentet 12. April, 2015, fra http://www.hioa.no/Studies/LU/Firearige-studier/larer/Programplaner-og-fagplaner-for-tidligere-kull/Grunnskolelaererutdanning-og-allmennlaererutdanning/node_72645/Laererarbeid-i-fellesskolen-vaaren-2015
- HiOA. (2015, 23.02.2015). Programplanen for Grunnskolelærerutdannelsen 5.-10. trinn. Hentet 24. Mars, 2015, fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/larer/Programplan-for-Grunnskolelaerer-5-10>
- Karin Haarberg, A. (2007). Utvikling av relasjonskompetanse. Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted. *Nordisk sosialt arbeid*, 27(01), 45-55.
- Karterud, S. (2013). Emosjoner i mentaliseringsbasert terapi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(8), 759-764.
- Kierkegaard, S. (2012). Synspunktet for min forfatter-virksomhed *Søren kirkegaards skrifter*, Bind 16. København: Gads forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget. *Kompendium SPED 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode (2014)*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Kobro, E. (2011). Utvikling av relasjonskompetanse i sykepleieutdanningens praksisstudier - En kvalitativ studie om sykepleierstudenters utvikling av empati: University of Stavanger, Norway.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Opplæringsloven. Hentet 20.Mai, 2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet 24.Mai, 2015, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007 - 2008). *St. mld. nr. 31 Kvalitet i skolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St. mld. nr. 11 Læreren - Rollen og Utdanningen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *St. mld. nr. 18 Læring og fellesskap*.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- lærerutdanningsreforma, F. f. (18. mars 2015). *Rapport nr.5*. Retrieved from <http://ffl.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%20l%C3%A6rerutdanningen%28FFL%29/Publikasjoner/Rapport%20nr.%205%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>.
- Matteus. (2011). *Bibelen*: Bibelselskapet.
- Moen, T. (2011). Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: Muligheter og begrensninger. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - Tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2013a). Eleven som aktør. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Nordahl, T. (2013b). Klasseledelse *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pálsdóttir, H. (2010). *Relasjoner med barn*. Oslo: Relasjonssenteret.
- Pálsdóttir, H. (2011). *Relasjoner: som jeg møter meg selv, slik møter jeg også andre*. Oslo: Relasjonssenteret.
- Pálsdóttir, H. (2015). *Den undervurderte barndommen: alt handler om relasjoner*. Oslo: Relasjonssenteret.
- PREP: *prevention and relationship enhancement program*. (2013). Vikersund: Modum Bad.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Satir, V. (1980). *Om å skape kontakt* (Vol. 65). Oslo: Dreyer.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Sjøvoll, J. (2006). Evaluering. I K. Fugleset & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen forlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fugleseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen forlag.
- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(03), 152-164.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S., & Stänicke, E. (2010). *Psykatrieboken - Sinn, kropp, samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tranøy, K. E. (2009). Intersubjektiv. Hentet 17. Februar, 2015, fra <https://snl.no/intersubjektiv>.
- Utdanningsdirektoratet. Gjennerell del av læreplan. Hentet 24. Mai, 2015, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veileder til spesialundervisning. Hentet 24.Mai, 2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Specialundervisning/>
- Wenneberg, B. (2004). *EQ Emosjonell intelligens i livet og på jobben*. Oslo: N.W Damm & Søn.
- wilson, D., Hausstätter, R. s., & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- woolfolk, A., Pettersson, T., Karlsdóttir, R., & Nygård, M. (2010). *Pedagogisk Psykologi* (Vol. 4). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk (2014): *Kompendiet Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.

Vedlegg 1: Oversikt over kilder

Kilde:	Beskrivelse av kilde:	Annet
<i>Programplan for grunnskolelærer-utdanningen 5.-10. - trinn</i>	Overordnet plan for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn. Skisserer studiet og hva som er forventet læringsutbytte og innhold for studentene. Her tydeliggjøres også studiets hovedfokus.	Planene jeg har tatt utgangspunkt i er hentet fra kullet som startet i 2014 Hentet fra: http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/larer/Programplan-for-Grunnskolelaerer-5-10
<i>Fagplaner for: Pedagogikk og elevkunnskap</i>	Offisielle planer som gir informasjon om hensikten ved faget, fagets oppbygging, kriterier og rammer gjennom alle fire år. Her er det også listet opp hvilken pensumlitteratur som er gjeldene.	Planene jeg har tatt utgangspunkt i er hentet fra kullet som startet i 2014 Hentet fra: http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/larer/Programplan-for-Grunnskolelaerer-5-10/Fagplan-for-GLPEL-Pedagogikk-og-elevkunnskap-5-10.-trinn-2014-2015
<i>Fagplaner for: Praksis</i>	Offisielle planer som gir informasjon om hensikten med praksis, hva det skal legges til rette for og fokuseres på, samt kriterier og rammer gjennom alle fire år. Her er det også listet opp hvilken pensumlitteratur som er gjeldene.	Planene jeg har tatt utgangspunkt i er hentet fra kullet som startet i 2014 Hentet fra; http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/larer/Programplan-for-Grunnskolelaerer-5-10/Praksisopplaering-5-10
<i>Vurderings-rapporter</i>	Rapporter praksislærer og veileder tar utgangspunkt i, og som studenten vurderes etter. Lister opp punkter studenten skal igjennom.	Det finnes 4 rapporter. En for hvert studieår. Hentet fra: http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Praksis/Praksis-for-laererutdanningene-studiested-Pilestredet/Informasjon-for-praksissteder

<i>Pensumlitteratur</i>	Pensumlitteraturen representerer den litteraturen som studentene skal lese gjennom i studietiden. Dette er også kunnskap de blir testet i underveis gjennom ulike arbeidskrav, eksamen samt gruppeoppgaver.	Oversikt over pensumlitteraturen er hentet fra programplanene. Pensumlitteraturen er i hovedsak skummet igjennom. Ellers lest mer grundig der temaet ser ut til å være aktuelt.
<i>Timeplan</i>	Timeplan, er timeplan tilknyttet PEL. Studentene har PEL ca. en dag i uken.	Timeplan er mottatt direkte av HiOA og er ikke offisielle skriv.
<i>Følgjegruppen for læringsutdannings reformen</i>	Gruppe som følger reformen fra Kunnskapsdepartementet (2008-2009). Legger ut rapporter (5 stk.) og skriv på egen hjemmeside om oppfølgingen.	Jeg har tatt i bruk rapportene som støttelitteratur og belyst funn i kildene med det som kommer frem her. Hentet fra: http://ffl.uis.no/
<i>Valgfag: Lærerarbeid i fellesskolen</i>	Kilde som forteller om læringsutbytte, pensumlitteratur og fokusområder i valgfaget, lærerarbeid i fellesskolen.	Lest igjennom etter tips fra kontaktperson fra HiOA om at temaet kunne være aktuelt for studien. Hentet fra: http://www.hioa.no/Studies/LU/Firearige-studier/larer/Programplaner-og-fagplaner-for-tidligere-kull/Grunnskolelaererutdanning-og-allmennlaererutdanning/node_72645/Laererarbeid-i-fellesskolen-vaaren-2015

Vedlegg 2: Pensumlitteratur knyttet til grunnskolelærerutdanningen

Pensumlitteratur 1. Studieår

- Engelsen B.U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk. 264 s. Johannessen
- og Christoffersen (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanninger*. Oslo: Abstrakt forlag.
- (Kap. 1 og kap. 6) 30 s.
- Lillejord S., Manger T., Nordahl T. (2013) *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget. 193 s.
- (Kap. 1, 2, 3, 4, 5 og 8)
- Skagen K (2012) *Neste time. Innføring i grunnskolepedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- (Kap. 1, 4, 5, 7, 8 og 9 + 11) 122 s.
- Skaalvik E.M. og Skaalvik, S. (2012) *Skolen som arbeidsplass* Oslo: Universitetsforlaget.
- (Kap. 1-5) 126 s.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Løkensgaard Hoel, T. (2010) *Skrive for å lære* Oslo: Abstrakt forlag. (Kap. 3, 6 og 7) 75 s.

Oppslagsverk:

Læreplaner for Kunnskapsløftet (Pedlex)

Opplæringsloven med forskrifter (Cappelen Damm Akademisk)

Kompendium:

Bakken, A. (2010) Sosiale forskjeller på ungdomstrinnet. *Bedre skole*, 3, 86-90. (https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3_10/Bakken_BedreSkole-3-10.pdf) 5 s.

Danielsen, A.G (2012) Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 2, 115-125. (http://www.idunn.no/ts/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol?highlight=#highlight) 9 s.

- Hattie, J.(2008) The Argument I: Hattie, J . *Visible learning A synthesis over 800 Meta- analyses Realting to Achievement*. Oxon: Routledge 9 s.
- Haug, P. (2012) Tilpassa opplæring I: Engen , T. O. og Haug, P. (red) *I klasserommet. Studier av skolens praksis* Oslo: Abstrakt forlag 13 s.
- Skovholt, K. Grunnleggende ferdigheter i alle fag I : Skovholt, K. (red) *Grunnleggende ferdigheter 5-10 En innføring* Oslo: Cappelen Damm Akademisk 25 s.
- Imsen, G. (2010) Hattiefeberen i norsk skolepolitikk *Bedre skole, 4*, 18-25. (https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_0411_Imsen.pdf) 7 s.
- Krumsvik, R.J og Säljö, R. (2013) Støtte til læring- tradisjoner og perspektiver I: *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget 25 s.
- Tangen, R. (2010) Elevsamtalens betydning for tilpasset opplæring I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* Oslo: Universitetsforlaget 16 s.
- Nordahl, T.(2013) Klasseledelse I: Manger,T., Lillejord,S.,Nordahl T. og Helland, T. *Livet i skolen I* Bergen Fagbokforlaget 27 s.
- Nordahl, T., Manger, T. og Lillejord, S. (2013) Undervisning og læring. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (Red.), *Livet i skolen I*. Bergen: Fagbokforlaget. 40 s.
- Christensen, H. og Ulleberg, I. (2013): Klasseledelse og fag. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk 25 s.
- Grepperød, G. og Skrøvset (2012): Undervisning – arbeidsformer I : Grepperød, G. og Skrøvset, S. *Undervisningslære Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 35 s.
- Øia, T. og Fauske, H. (2010) Oppvekst og aldersfaser. I: Øia, T. og Fauske, H . *Oppvekst Norge* Oslo Abstrakt forlag 40 s.
- Ulleberg, I. (2010) *Opplæring i klasseledelse – et utdrag*. HIO rapport 15/2010. 6 s.
- Til sammen: 1092

Felles for emne 1-4

IKT

Bjarnø, Vibeke m.fl. (2009). *DidIKTikk - Fra digital kompetanse til IKT i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget

Drama: Berggraf Sæbø, A. (1998) *DRAMA - et kunstfag - Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Kap."Lærer i rolle" i s. 109- 131 Tano Aschehoug ISBN 82-518-3701-4

Pensumlitteratur 2. Studieår

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanninger*. Kap. 7 Kvalitative intervjuer 8 sider

Gjørund, P., & Huseby, R. (2009). *To eller flere-: basiskunnskaper i gruppepsykologi* Cappelen Akademisk Forlag Kap. 3, 4, 5, 6, 8 og 9 128 sider

Hauge, An-Magrit (2014): *Den felleskulturelle skolen*, Universitetsforlaget. Kap. 1,2,3, 7 og 8 170 sider

Haug, P. (2011) *God opplæring for alle – eit felles ansvar* . Norsk pedagogisk tidsskrift, Nr. 2, 2011 (s. 129-140) 12 sider

Kan hentes fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2011/02/art04?mode=print&skipDecorating=true&textSize>

Ohnstad, F.O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen - Lærerens etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget Kap. 1, 2 og 3 75 sider

Skagen, K. (2012). *Neste time: innføring i grunnskolepedagogikk* . Bergen: Fagbokforlaget
Kap. 2, 3 og 6 45 sider

Wilson, D., Hausstätter, R. S. & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen* . Bergen: Fagbokforlaget Kap. (s.13-140) 125 sider

Woolfolk, A. (4.opplag 2010). *Pedagogisk psykologi* . Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
Kap. 2-11 295 sider

Eller engelsk utgave: Woolfolk, A. E. (2013). *Educational psychology* . Boston: Pearson.

Wølner, Tor Arne (2013). *Kriteriebasert vurdering* . Universitetsforlaget 130 sider

Til praksis:

Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner* Gyldendal Norsk Forlag

Fellespensum:

Dyshe,O., Hertzberg F. og Løkensgard Hoel,T. (2010) *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2. utgave). Oslo: Abstrakt forlag. Kap. 4 og 9

Pensumlitteratur 3. Studieår

Tema 8: Skolen som organisasjon og institusjon

Alexander, R. (2008). Beyond dichotomous pedagogies i: *Essays on Pedagogy*. Oxon: Routledge

Briseid, L.G. (2013) Klasseledelse i et dannelsingsperspektiv. I: Christensen,H. og Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og dannning*. Oslo: Gyldendal akademisk 20 s.

Christensen,H. (2011). Profesjonell yrkesutøver i lærende fellesskap. *Bedre skole nr. 3* s 57 – 62 5 s.

Christensen, H. (2013). Organisasjonskultur og klasseledelse. I: Christensen,H. og Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og dannning*. Oslo: Gyldendal akademisk. 12 s.

Dokka, H.J.(2010) Enhetsskoleproblemet i den norske skoles historie, i: Harbo, T. mfl. red.: *Skolen og samfunnet. Oslo 1975 er en kort analyse av enhetsskole spørsmålet i historisk perspektiv*. 20 s.

Hopfenbeck, T. N. (2011). Frå teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? Norsk pedagogisk tidsskrift 05/2011, s. 360 – 373 11 s.

Imsen, G. (2009). Lærerens verden: innføring i generell didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget

Kap 3,4,6,12 og 14 90 s.

Lillejord, Manger og Nordahl (2010) *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget

Kap 7, 9 og 10 67 s.

Jarning,H. (20) Mellom statsmakt og sosialiseringmakt. Det norske utdanningssystemet i historisk perspektiv. 19 s.

Jarning, H. (2010) Bokskole for alle. Allmennfagenes overtak i læreplanutviklingen siste femti år. *Bedre skole* 04/2010 s. 55- 61 7 s.

Olsen, M. H.(2008). Aksjonsforskningens dans i: Sjøvoll,J og Skogen,K.: Aksjonsforskning – forsker og praktiker i samarbeid om forbedringer. Bodø: Profesjonshøgskolen – Høgskolen i Bodø. 16 s.

Sahlström,F. (2012) Vad vet vi, vart är vi på väg? – några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen i: Engen,T.O. og Haug,P. (red) *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag. 26 s.

Tema 9: Skolen som inkluderende fellesskap

Alberti-Espenes, J. (2010) Mobbing – på tide å handle annerledes. *Bedre skole nr 2*. s. 58 – 64 7 s.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011). Ungdom, makt og medvirkning. NOU 2011:20. Kapittel 3, 4 og 7. 30 s.

Fasting, R.B. (2012) Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 00, No. 0, Month 2012, 1–13, Routledge. 13 s.

Frønes, I og Kjølørød, L. (2010). Det norske samfunn. Oslo: Gyldendal Akademisk. 6. utg. Kapittel 17. 21 s.

Michelet, S. (2013). Klasseoffentlighet og elevkultur for læring. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk. 20 s.

Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?*

Oslo: Universitetsforlaget. 160 s.

Postholm, Munthe, Haug og Krumsvik. (red) (2011). *Elevmangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høgskoleforlaget. Kapittel 3 og 6 52 s.

Aasen, J. (2012). Flerkulturell pedagogikk- en innføring. Vallset: Oplandske Bokforlag as

Kapittel 3 19 s.

Tema 10: Lærerprofesjonalitet

Dysthe, O. Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning (2. utgave)*. Oslo: Abstrakt forlag AS. Kapittel 5 og 8. 49 s.

Grepperud, G. og Skrøvset, S. (2012). Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kapittel 5, 6, 7 og 9. 58 s.

Lillejord, Manger og Nordahl (2010) *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ohnstad, F. O. (2014). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Bedre Skole nr. 2

Sivesind, K. (2012) [Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen](#)
Synsrapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet 40 s.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*.
Oslo: Universitetsforlaget. (minus kapittel 8) 191 s.

Ulleberg, I. og Christensen, H. (2013). Klasseledelse og fag. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. (2013).
Klasseledelse, fag og danning. Oslo: Gyldendal akademisk. 18 s.

Pensumlitteratur 4. Studieår

Litteraturen til Emne 4 består av felles og selvvalgt litteratur. Hver del utgjør ca. 500 sider.

Vitenskapsteori og forskningsmetoder for lærerutdanning

Johannessen og Christoffersen (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanninger*. Oslo: Abstrakt forlag
(hele boka minus kap. 6, 7 og 9 (se emne 1) 110 s.

Alternativt kan studentene velge:

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren. Oslo: U-forlaget

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*.

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kunnskapsforståelse i lærerarbeid og utdanningsvitenskap

Kvernbekk, T. (2012). Formelen for effektive skoler: Om kausale relasjoner mellom det som går inn og det som kommer ut i: Nordkvelle, Haugsbakk og Nyhus (red.). *Pedagogisk utvikling- veier og omveier til en god skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 22 s.

Løvlie, L. (2011) Dannelse og profesjonell tenkning. Utfordringen for lærerutdanningen de neste tiårene. i: Hagtvet og Ognjenovic (red.) *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyer Forlag. 19 s.

Velg to av følgende artikler:

Adorno, T.W. Oppdragelse etter Auschwitz. *Agora* 2/1988

Gundem, B.: Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?

Imsen, G.: Sentrale temaer i pedagogikk, kap. 2 i Hva er pedagogikk.

Mellin-Olsen, S. (1996). Oppgavediskursen i matematikk
<http://www.caspar.no/tangenten/1996/oppgavediskurs.html>

Ongstad, S.: Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap.

Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk, i Nielsen, K og S. Kvale (red.). Mesterlære, s. 167-181. Oslo: adNotam Gyldendal

Lærerprofesjonenes rolle i samfunnet

Heggen, K. (2010). Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleier – lærer – sosialarbeidar.

Oslo: Abstrakt forlag

Kap. 4, 5, 6, 7, 8, 9 og 10 115 s.

Molander, A. og Terum, L.I. (red) (2008). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Kap. 3, 16 og 18

38s.

Velg to av følgende fem artikler:

Bjørnsrud, H. (2010) Forskende partnerskap med skoleledere og lærere for utvikling. I:

Buli-Holmberg, J og Nilsen, S. (red). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* s. 135-152 17 s.

Kalleberg, R.: Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori

Skjervheim, H. (1983). Vitenskap, samfunn og politikk

Aasen, P.(1987): Ulike perspektiv på årsakene til atferdsproblemer, i *Atferdsproblemer*, s. 62-70. Oslo: Cappelen

Ve, H.: Kunnskap for endring

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til Høyskolen i Oslo og Akershus

"Det vanskelige møte"

Bakgrunn og formål

En allmenn pedagog sin oppgave i møte med elever som viser atferdsvansker er blant annet knyttet til det å skape en god relasjon til eleven det gjelder. Dette for å lettere kunne håndtere problematferden når den oppstår i klasserommet. Noe som vil være til det beste for eleven selv, men også for at det skal bli mulig å opprettholde et godt psykososialt miljø for de andre elevene i klassen (slik de har krav på jf. opplæringsloven §9a-1, 1998). Samtidig har elever som viser atferdsvansker ofte vanskelig for å forholde seg til nettopp relasjoner. Læreren sin profesjonelle relasjonskompetanse blir derfor vesentlig i møte med elevene. Dette vil være kompetanse som både innebærer kunnskap om den andre (som i dette tilfelle er elever med atferdsvansker), kunnskap om saken det gjelder (kunnskapen eleven er der for å få og reglementet som relasjonen er bundet av) og kunnskap om seg selv (hvor anerkjennelse, selvrefleksjon og selvavgrensing vektlegges). (se vedlagt skriv for mer informasjon).

Min motivasjon for masteroppgaven ligger i å finne ut om profesjonell relasjonskompetanse (spesielt i møte med atferdsvanskelige elever) er kompetanse det blir lagt til rette for at dagens lærerstudenter utvikler. For å snevre inn fokuset har jeg valgt å ta utgangspunkt i én høyskole, nemlig Høyskolen i Oslo og Akershus (HIOA), og har derfor følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger Høyskolen i Oslo og Akershus(HIOA) for lærerstudentenes utvikling av profesjonell relasjonskompetanse i møte med elever som viser atferdsvansker?

Selv om grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen ville blitt best ved å gå inn fra flere vinkler (lærere, elever, litteratur), vil jeg grunnet kort tidsfrist kun ha mulighet til å ta for meg én vinkling. Metoden som har blitt valgt er derfor kildegransking, da jeg tror dette vil bidra til å kartlegge, samt få et overblikk over hva slags fokus som finnes på temaet/området jeg tar opp.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.Juni 2015

Hva innebærer studien for HIOA?

Tema og metoden som tas i bruk er ikke sensitivt og krever ikke personvern. Mitt ønske ligger i å forbedre praksis knyttet til elever som viser atferdsvansker, det finnes derfor heller ingen ønske om å sverte eller «ta» noen parter. Oppgaven vil heller ikke være en evaluering av skolen eller studietilbudet, men i større grad fokusere på å forstå hva slags utgangspunkt lærerstudenter får i møte med atferdsvansker.

Oppgaven vil derimot kreve et godt samarbeid med HIOA ettersom jeg på nåværende tidspunkt ikke har tilgang eller nok kunnskap/erfaring med høgskolen til å vite hvor jeg skal få tak i de kildene som er aktuelle. Kilder som pensumlitteratur, timeplaner, brev/informasjon gitt av skolen til studentene og rammer satt for studiet (hvilke forelesninger som er obligatoriske, retningslinjer for praksis osv).

Dette betyr at jeg vil trenge:

- Tilgang på pensumlister for alle 4 år.
- Tilgang til papirer knyttet til praksis – både gitt til elever og veiledere.
- Tilgang til nåværende timeplaner for alle 4 år.
- Skriv knyttet til rammer for studiet (internett er også en mulig kilde).
- Tilgang til infoskriv om studiet, gitt til studentene ved oppstart eller gjennom studieløpet (tilgjengelige skriv)
- Oppgaver gitt gjennom året – f.eks: Akademiske arbeidskrav eller refleksjonsskriv og logger.

Frivillig deltakelse/bruk av ressurser

Det er frivillig for HIOA å samarbeide, samt bruke ressurser på studien. HIOA kan når som helst ende sitt samarbeid uten å oppgi noen grunn. Likevel vil jeg ytre et ønske om at konflikter som oppstår eller eventuelle misforståelser blir kommunisert eller løst underveis i prosessen. At HIOA er tydelige på hva som ønskes, menes eller tenkes fra deres side gjennom prosessen er noe jeg derfor anser som viktig. Jeg både jobber for og håper at dette vil bli en meningsfull studie for alle parter.

Dersom dere har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail eller telefon.

Mvh

Pernille Svartdahl Stensrud

