

En empirisk undersøkelse av hvordan lærerstudentene utvikler egen relasjonskompetanse gjennom praksisopplæring

CHRISTINE JØRGENSEN

VEILEDER

Andreas Reier Jensen

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

FORORD

Denne oppgaven har vært en del av meg siden jeg selv var elev av lærere som ikke så og som ikke forstod. Denne oppgaven har vokst i meg gjennom årene, i møt med mennesker som ikke orket mer, og som på ulikt vis ble del av dyster statistikk om frafall. Endelig får terapeuten i meg som arbeider relasjonelt, og pedagogen i meg som arbeider med kompetanseutvikling jobbe sammen. Slik er relasjonskompetanse blitt mitt fagområdet og jeg har nå et ønske om å utgjøre en forskjell. Alle skal innoom skolen og møter her en lærer, en lærer med kjærlighet og kompetanse til å utøve et viktig samfunnsoppdrag. Denne kompetansen og kjærligheten utvikles gjennom lærerutdanningen, et utdanningsløp som har berørt og berører oss alle. Slik ble tema for oppgaven til, og å skrive den startet som en harmonisk affære. Det gikk for seg med rolige tastetrykk til en kaffe mocca og utsikt over snøfller som dekket trærne utenfor vinduet mitt. På dette tidspunktet drømte jeg om å fortsette å skrive hele livet. Så kom koronavirus-pandemien; samfunnet stengte ned, samboer flyttet ut og huset ble omgjort til hjemmekontor, hjemmeskole og hjemmebarnehage. I ett øyeblikk mellom flyvende kjøttpølser, en gråtende treåring og en tiåring som aldri ville regne et mattestykke igjen, mistet jeg nesten håpet. Nå er jeg takknemlig for at jeg hadde denne oppgaven å arbeide med i en vanskelig situasjon, og takket være god støtte fra familie og venner, og 14 dagers utsettelse, er jeg kommet i mål i siste liten. Jeg er utrolig takknemlig for min veileder Andreas som har holdt ut med tusen spørsmål og veiledet meg gjennom en kaotisk prosess, og for Chloe som har bidratt med språkvask og tilbakemeldinger.

God lesning!

Christine Jørgensen

Grimstad, Juni 2020.

Den som står i kjærlighet og ser alt ut fra den, for ham løser menneskene seg ut av sin innfiltrering i det urolige liv. Gode og onde, kloke og tåpelige, vakre og uskjønne, en etter en blir virkelig for ham, blir til et Du, det vil si til en som er løsgjort, trådt frem, enestående og levende like overfor ham. Som et under skjer gang på gang det møte som utelukker alt annet - og så kan han virke, kan hjelpe, hele, oppdra, høyne, forløse.

Kjærlighet er et Jeg's ansvar for et Du.

Buber, Jeg og Du

SAMMENDRAG

Oppgavens tittel er *En empirisk undersøkelse av hvordan lærerstudentene utvikler egen relasjonskompetanse gjennom praksisopplæring*. Denne knytter seg til problemstillingen som utgjør to deler. a) Hvordan tematiseres relasjonskompetanse i praksislærernes veiledning av lærerstudenter, og i vurderingssamtaler med lærerkolleger? b) Hvordan kan vi på bakgrunn av dette forstå lærerstudentens utvikling av relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen? Denne oppgaven er del av et større forskningsprosjekt; *Teammodellen. Veiledning og vurdering av praktisk lærerdyktighet*. Prosjektet startet i 2017 ved UiA, og undersøker veiledningens rolle i lærerstudentens praksisopplæring (A. R. Jensen, Langfeldt, Stray & Skagen, 2019). Jeg har tidligere arbeidet som forskningsassistent i prosjektet. I denne masteroppgaven har jeg begrenset meg til å undersøke til en liten del av praksislærerens vurdering og veiledning av praktisk lærerdyktighet, nemlig det som omhandler lærerstudentens relasjonskompetanse. Formålet med masteroppgaven er å bidra til utviklingen av dyktige og relasjonskompetente lærere som er i stand til å tilpasse opplæringen for elever med ulike forutsetninger.

Jeg har undersøkt 40 timer videomaterialet i dataprogrammet MAXQDA basert på et pragmatisk vitenskapsteoretisk perspektiv, noe som gjør at jeg har vekslet mellom induktiv og deduktiv tilnærming til materialet. Hovedmålet har vært å besvare problemstillingen på best mulig måte. Etter fortolkningsprosessen viser mine resultater at relasjonskompetanse tematiseres lite eksplisitt i veiledningssamtaler, og at det hovedsaklig er lærerens handlinger med deler knyttet til klasseledelse og kontroll som tematiseres her. I vurderingssamtalene forekommer tematiseringen av relasjonskompetanse mer eksplisitt. Det at relasjonskompetanse tematiseres i liten grad gjennom veiledningssamtaler, gjør at lærerstudentene kanskje ikke har tilgang på all den tause kunnskapen rundt relasjonskompetanse som praksislæreren har. Kvaliteten i denne oppgaven avhenger av resultatenes praktiske anvendbarhet i lys av det pragmatiske vitenskapsteoretiske perspektivet. Altså kan denne studien ses som en «ny arbeidshypotese» (Kvale, 1997, s. 119), som bør prøves ut i praksis.

INNHold

FORORD	II
SAMMENDRAG	IV
OVERSIKT OVER FIGURER	VII
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Relevant forskningslitteratur.....	2
1.2 Formål og problemstilling	4
1.3 Styringsdokumenter.....	5
1.4 Oppgavens struktur	6
2.0 TEORI	7
2.1 Relasjonens betydning og ordløs kommunikasjon.....	7
2.2 Mesterlære og taus kunnskap	8
2.3 Tilknytningsteori og arbeid med ungdom	9
2.4 Profesjonell relasjonskompetanse.....	12
2.5 En femdelt modell for profesjonell relasjonskompetanse	16
2.5.1 Egenskaper	17
2.5.2 Verdigrunnlag.....	19
2.5.3 Kunnskapsgrunnlag.....	20
2.5.4 Fremtoning	21
2.5.5 Handlinger	21
3.0 METODE	23
3.1 Et Pragmatisk vitenskapsteoretisk ståsted	23
3.2 Design og metode.....	24
3.3 Utvalg	25
3.4 Datainnsamling	26
3.5 Analyse	28

3.6 Forforståelse og kvalitet	28
3.7 Ethiske hensyn	30
4.0 RESULTATER	33
4.1 Kodeprosessen	33
4.2 Praksislærers tematisering av relasjonskompetanse	34
4.2.1 Tematisering av egenskaper	34
4.2.2 Tematisering av verdigrunnlag.....	38
4.2.3 Tematisering av kunnskapsgrunnlaget	40
4.2.4 Tematisering av fremtoning.....	42
4.2.5 Tematisering av handlinger.....	44
4.3 Vektlegging av ulike tema.....	49
4.4 Resultatene i lys av styringsdokumentene	52
5.0 DISKUSJON	55
5.1 Tematisering av relasjonskompetanse i veiledning av lærerstudenter.....	55
5.2 Tematisering av relasjonskompetanse i vurderingssamtaler	56
5.3 Hvordan kan vi forstå lærerstudentens utvikling av relasjonskompetanse	57
6.0 AVSLUTNING	59
6.1 Oppgavens bidrag og begrensninger	59
6.2 Videre forskning.....	60
LITTERATURLISTE	61
VEDLEGG	66
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD	66
Vedlegg 2: Kodekriterier fra hovedprosjektet.....	69
Vedlegg 3: Oversikt over utvalg	70
Vedlegg 4: Kodekriterier basert på teorien i kapittel 2	72
Vedlegg 5: Reviderte kodekriterier	73
Vedlegg 6: Vektlegging av tema i veilednings- og vurderingssamtaler	75
Vedlegg 7: Søylediagram for vektlagte egenskaper (talt en gang pr. videofil).....	76
Vedlegg 8: Søylediagram for vektlagte verdier (talt en gang pr. videofil).....	76

Vedlegg 9: Søylediagram for vektlagte kunnskaper (talt en gang pr. videofil)	77
Vedlegg 10: Søylediagram for vektlegging av fremtoning (talt en gang pr. videofil)	77
Vedlegg 11: Søylediagram for vektlagte handlinger (talt en gang pr. videofil)	78
Vedlegg 12: Fordeling av relasjonskompetansens fem deler	79
Vedlegg 13: Prosentvis fordeling i veilednings- og vurderingssamtaler	79
Vedlegg 14: Tematisering i styringsdokumentene	80

OVERSIKT OVER FIGURER

Figur 1: Trekantmodellen illustrert fra Lund (2017, s 22)	14
Figur 2: Den triadiske modell illustrert fra Jensen et al., (2019, s. 10).....	14
Figur 3: R=Relasjonskompetansens som kjerne utviklet fra Jensen et al., (2019, s 10)...	15
Figur 4: Den femdelte modellen for profesjonell relasjonskompetanse	17
Figur 5: Masteroppgavens forskningsdesign fra Yin (2003, s. 40).....	25

1.0 INNLEDNING

I dag foregår en stor del av livene våre innenfor institusjoner, og denne våren har mange av oss særlig fått merke hvor avhengige vi er av disse da skolene ble stengt på grunn av koronaviruspandemien. Undersøkelser foretatt av Helsedirektoratet uttaler bekymringer for at sosial ulikhet i samfunnet økes når skoler og barnehager er stengt, og at det særlig er sårbare barn og unge som vil ha uheldige følger av dette. Disse følgende kan innebære negative virkninger på både psykisk helse, utvikling og læring (Helsedirektoratet, 2020). I tillegg uttrykkes det bekymringer for at det i denne situasjonen fører til at flere nye barn og unge blir sårbare, uten at dette fanges opp av trygge lærere og voksne som vanligvis er en stor del av elevenes liv (Helsedirektoratet, 2020).

Læreren kan ses på som en forbindelse mellom individet, institusjonen, utdanningssystemet og samfunnet. «Det er nemlig her - i skolehverdagen - demokratiet læres og leves gjennom lærerens didaktiske tilrettelegging for læring og trivsel» (A. R. Jensen, Ringereide & Witsø, 2019, s. 15). Dette gjør at læreryrket og lærerutdanningen blir gjenstand for politiske diskusjoner og stadig nye reformer (Dahl, 2016), noe vi kanskje også kan forvente oss nå. I flere år har det vært stor politisk oppmerksomhet rundt utvikling av læreres fagkompetanse. I tillegg forventes det at lærere håndterer elever med utfordringer. Dette er for eksempel elever med psykiatri- eller rusproblemer, noe lærere ikke har et kunnskapsgrunnlag for ifølge *Ekspertgruppa om lærerrollen* (Dahl, 2016). Dette understøttes av lærere som opplever overveldende forventninger til deres rolle fra både foreldre og offentligheten (Dahl, 2016). Når skolene har vært stengt, har lærere måttet tenke nytt. De har måttet endre sine undervisningsmetoder og måten de samhandler med elevene. Slik har digitale plattformer blitt møtepunkt for både undervisning og relasjonen mellom lærer og elev (Vik, 2020).

Liedutvalgets utredning *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring* (NOU 2019:15, 2019) peker på at det antageligvis vil skje en del endringer i videregående opplæring i årene som kommer. Utredningen legger særlig vekt på tilpasset opplæring: «opplærings-systemet må ta ansvar og høyde for at elevene går i utakt. Noen trenger mer tid, og det må de få» (NOU 2019: 25, s 9-10). En slik endring kan ses i sammenheng med det H. Jensen (2014) mener er et paradigmeskifte, hvor vi har gått fra integrasjon der individet skulle tilpasse seg fellesskapet og rammene for utdanning, til inkludering der det er fellesskapet og rammene som skal tilpasse seg individet (H. Jensen, 2014). Eksempler på dette finner vi i den overordnede delen av fagfornyelsen

(Utdanningsdirektoratet, 2018) der skolen blir beskrevet som et «inkluderende og mangfoldig fellesskap». Det er læreren som har ansvaret for å tilpasse undervisningen og hen setter standarden ovenfor elevene for hva et inkluderende og godt læringsmiljø er (H. Jensen, 2014). Det gjelder også når denne samhandlingen foregår digitalt. Dette krever at læreren har en spesiell relasjonskompetanse som samsvarer med oppdraget som er gitt.

1.1 Relevant forskningslitteratur

Jeg skal nå gjennomgå litteratur som er knyttet til lærerens relasjonskompetanse. Målet er ikke å gi et fullstendig bilde, men å belyse et utvalg av litteratur som sammen representerer kunnskapsfeltet slik at problemstillingen min aktualiseres og representerer et bidrag til feltet. Det er godt kjent, både nasjonalt og internasjonalt, at relasjonen mellom lærer og elev har avgjørende betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læringsutbytte. Videre kan relasjonen hindre mobbing, psykiske helseutfordringer og frafall (Aubert & Bakke, 2018; Dahl, 2016; Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013; Hattie & Goveia, 2013; Juul & Jensen, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2017; Lund, 2017, 2018; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; Schibbye, 2009; Spurkeland & Lysebo, 2016; Vedvik & Ogden, 2017). Utdanningsforbundet hevder at det er samspillet mellom lærere og elever som er «selve grunnpilaren i utdanningssystemet» (2019, s. 67).

Utdanningsdirektoratet støtter opp om denne holdningen på sin nettside, hvor de skriver at «en positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne oppfatningen av lærer-elev relasjonens betydning kan spores tilbake til antikken (Dahl, 2016), og er i dag svært aktuell. Særlig er det elever med særskilte utfordringer som er avhengig av en god relasjon til læreren sin (NOU 2016: 14, 2016).

Relasjonskompetanse er en kvalifikasjon som ifølge Aubert og Bakke (2018) gjennomsyrrer alle deler av lærerens yrkesutøvelse. Utvikling av kompetansen skjer «[...] i en dynamisk vekselvirkning mellom individets forutsetninger og miljøets påvirkning» (Aubert & Bakke, 2018, s. 35). Argumentet er at en slik kompetanse er vanskelig å tilegne seg bare teoretisk. Vi finner den samme argumentasjonen i *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Her er det praksisopplæringen som anses å være best egnet for utvikling av lærerstudentenes relasjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det argumenteres for at lærerstudenter må gis mulighet til å øve seg på å manøvrere i samspill med elever og kollegaer. Lund (2017, s. 25) argumenter på en lignende måte: «[...] lærerstudent kan godt få en A på en

oppgave i pedagogikk uten at han eller hun er egnet som lærer». Lærerens fremtidige yrkesutøvelse formes og utvikles gjennom hele lærerutdanningen, og innholdet kan ses på som en enhetlig og uatskillelig prosess hvor praktiske, personlige og teoretiske kunnskaper møtes i et dialektisk¹ samspill (Dale, 1973; Thorsen & Michelet, 2019).

Dette fordrer en forsknings- og erfaringsbasert utdanning med nær sammenheng mellom fag, pedagogikk, didaktikk og praksis. Dette skal utdanning ved PPU og Lektor trinn 8-13 tilby ifølge «Forskrift om rammeplan for lærerutdanningene lektor trinn 8-13» (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Noen forskere argumenterer for at dette ikke er tilfelle, da det forskes for lite på praksisopplæringen, og at lærere fra universitetet ikke er ute i praksisskolene ofte nok til at lærerutdanningen får tilstrekkelige tilbakemeldinger fra praksisfeltet (Heggen & Thorsen, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017). En studie av veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisopplæring ser ut til å støtte opp om dette, hvor A. R. Jensen (2019, s. 157) argumenterer for at praksislærere synes å mangle didaktiske begrep og verktøy for å veilede lærerstudenter. Han mener at dette kan ha sammenheng med «*taus kunnskap*» og «*tause tradisjoner*» (2019, s. 38), noe jeg kommer nærmere inn på i det teoretiske rammeverket. Forståelsen for hva det vil si å være en dyktig lærer ser ifølge A. R. Jensen (2019, s. 157) ofte ut til å være «relativt frakoblet teoretisk kunnskap om pedagogikk, didaktikk og veiledning». Her synes praksislærere ofte å være opptatt av å skille teori og praksis, og hvor de selv kjenner størst eierskap til sistnevnte. Argumentet er at lærerstudentene befinner seg i et spenningsfelt mellom akademisk- og erfaringsbasert kunnskap i sin utdanning, og at det ikke nødvendigvis er noen felles oppfatning om hva det vil si å være en god lærer. Dette samsvarer også med lærerutdanningen slik den beskrives i studier både nasjonalt og internasjonalt, hvor lærerutdanningen preges av spenninger mellom teori og praksis (Caspersen, Bugge & Oppegaard, 2017; Dahl, 2016; Hammerness & Klette, 2015; Zeichner, 2010).

Når det synes å være en liten sammenheng mellom studentenes undervisning og praksisopplæring, ikke felles oppfatning av hva det vil si å være en god lærer og lite forskning på praksisfeltet, så kan det synes som om tilfeldigheter knyttet til hvordan og i hvilken grad studentene får utviklet relasjonskompetansen. Tilfeldigheter kan derfor ha betydning for om lærerstudenter utvikler sin relasjonskompetanse. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev blant annet er avhengig av lærerens egen tilknytningshistorie, emosjonelle tilstand, personlige kvaliteter og refleksjoner rundt

¹ Begrepet dialektisk viser til en «toveis kausal sammenheng mellom to fenomener» (Elster, 1979, s. 122).

egen rolle (Afdal, Johannesen, Schjetne, Anker & Afdal, 2015; Arneberg, Hansen & Holm, 2018; Dahl, 2016; Krane, 2017; Lund, 2017; Skau, 2017). I en undersøkelse Kunnskapsdepartementets strategi (2017) bygger på, mener flere av de intervjuede at lærerstudenter og nyutdannede har for lav grad av relasjonskompetanse når de begynner å jobbe i skolen (Finne, Mordal & Ullern, 2017). I Kunnskapsdepartementets strategi (2017) fremgår det likevel kun ett konkret tiltak for utvikling av relasjonskompetanse. Dette omhandler veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere, og sier ingenting om hvordan dette kan utvikles gjennom lærerutdanningen. Dette bringer meg videre til masteroppgavens formål og problemstilling.

1.2 Formål og problemstilling

Denne oppgaven er del av et større forskningsprosjekt; *Teammodellen. Veiledning og vurdering av praktisk lærerdyktighet*. Prosjektet startet i 2017 ved UiA, og undersøker veiledningens rolle i lærerstudentens praksisopplæring (A. R. Jensen et al., 2019). Jeg har tidligere arbeidet som forskningsassistent i prosjektet, og analysert videofilmer med utgangspunkt i kodekriterier i vedlegg 2. I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å fri meg fra disse, og analysert videofilmene på nytt med et nytt sett kodekriterier som jeg kommer tilbake til i kapittel to til fire. Disse begrenser seg til en liten del av praksislærerens vurdering og veiledning av praktisk lærerdyktighet, nemlig det som omhandler lærerstudentens relasjonskompetanse. Formålet med masteroppgaven er å bidra til utviklingen av dyktige og relasjonskompetente lærere som er i stand til å tilpasse opplæringen for elever med ulike forutsetninger. Målet er å styrke lærerutdanningen og lærerprofesjonen generelt ved å underbygge en forskningsbasert og helhetlig lærerutdanning som er forenlig med hovedprosjektets mål, og regjeringens pågående arbeid frem mot 2025. En undersøkelse som denne kan bidra til å synliggjøre hvordan praksislærere tematiserer, modellerer og vektlegger relasjonskompetanse i lærerstudentenes praksisopplæring.

Av hensyn til denne masteroppgavens omfang, og i tråd med hovedprosjektet som jeg tidligere har assistert i, begrenser jeg meg til å undersøke formelle veilednings- og vurderingssamtaler i praksisopplæringen, og tilhørende styringsdokumenter. Dermed utelater jeg andre deler av praksisopplæringen, slik som undervisning og uformell veiledning på lærerværelse. Oppgaven bygger på en todelt problemstilling, som er følgende: **a) Hvordan tematiseres relasjonskompetanse i praksislærernes veiledning av lærerstudenter, og i vurderingssamtaler**

med lærerkolleger? b) Hvordan kan vi på bakgrunn av dette forstå lærerstudentens utvikling av relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen?

1.3 Styringsdokumenter

Som del av arbeidet med å besvare problemstillingens to deler har jeg gjennomgått styringsdokumenter knyttet til lærerstudentenes praksisopplæring, med søkeordene relasjonskompetanse og relasjon. Av hensyn til oppgavens utvalg, som jeg skal gjøre rede for i delkapittel 3.3, er undersøkelsen begrenset til dokumentene knyttet til Praktisk pedagogisk utdanning og Lektor 8-13 sin praksisopplæring. Jeg har undersøkt *Forskrift for skikkethetsvurdering i høyere utdanningsforskrift* (Kunnskapsdepartementet, 2006) og *Lærerprofesjonens etiske plattform* (Utdanningsforbundet, 2012). Begge er like for både Lektor og PPU utdanningene. Jeg har også undersøkt *De nasjonale retningslinjene* (NRLU, 2017a, b; UHR-Lærerutdanning, 2018), emneplaner (UIA, u.å-a, b), *Forskrift om rammeplan* (Kunnskapsdepartementet, 2013a, b) og vurderingsrapportene (UIA, u.å-a, b) til begge studieretningene.

Begrepet relasjonskompetanse brukes ikke i noen av dokumentene. I stedet er det begrepene; relasjonell kompetanse og relasjonelle ferdigheter som brukes, og som jeg regner for å bety det samme. Begrepene forekommer to ganger i *Felleskapittel - Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningane* (UHR-Lærerutdanning, 2018), fire ganger i *Nasjonale retningslinjer for Praktisk pedagogisk utdanning* og en gang i *Nasjonale retningslinjer for lektor 8-13*. Begrepene nevnes ikke i *Forskrift om rammeplan* til noen av studieretningene, ikke i *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning* og heller ikke i *Lærerprofesjonens etiske plattform*, hvor utdanningsforbundet har vært en av de mest sentrale aktørene.

Begrepet relasjon, eller det å bygge relasjoner, kommer identisk til uttrykk i *Forskrift om rammeplan* til både PPU og Lektor: « [...] kan bygge relasjoner til elever og foresatte, og samarbeide med aktører som er relevante for skoleverket» (Kunnskapsdepartementet, 2013a, b). I *Nasjonale retningslinjer for Praktisk pedagogisk utdanning* nevnes det å bygge relasjoner to ganger, og i tillegg begrepet samarbeidsrelasjoner en gang (NRLU, 2017b). I *Nasjonale retningslinjer for lektor 8-13* nevnes også det å bygge relasjoner to ganger (NRLU, 2017a). Vurderingsrapportene for Lektor 8-13 består av fire rapporter; en fra hvert år som innebærer to praksisperioder pr. år. I hver av

rapportene tematiseres det å bygge gode relasjoner, men bare en gang (UIA, u.å-a).

Vurderingsrapportene til Praktisk pedagogisk utdanning består av to rapporter hvor det å bygge gode relasjoner tematiseres en gang i hver av rapportene (UIA, u.å-b). Begrepet relasjon fremkommer verken i *Lærerprofesjonens etiske plattform* eller i *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. Selv om det å bygge relasjoner eller relasjonell kompetanse ikke nevnes i de to sistnevnte, viser sitatet under at det å være relasjonskompetent likevel er en viktig del av det å være skikket til å bli lærer:

En student er uskikket i utdanningene som nevnt i § 1 nr. 1, 2, 24 og 26 dersom ett eller flere av følgende kriterier er oppfylt: [...] studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser [...] manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse [...] unnlater å ta ansvar som rollemodell [...] manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide [...] liten grad av selvinnsett [...] manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning. [...] viser truende eller krenkende atferd [...]. (Kunnskapsdepartementet, 2006).

1.4 Oppgavens struktur

I neste kapittel presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Først hvilke betydning relasjonen har for mennesket og den ordløse kommunikasjonen som finner sted i menneskelig samhandling. Så belyser jeg mesterlæretradisjonen knyttet til lærerstudentenes praksisopplæring, og begrepet taus kunnskap. Deretter presenteres grunnleggende tilknytningsteori sett i sammenheng med arbeidet med ungdom på trinn 8-13. Tilslutt argumenterer jeg for begrepet profesjonell relasjonskompetanse, og presenterer en modell for videre undersøkelser av tematiseringen i lærerstudenters praksisopplæring.

I kapittel tre redegjør jeg for masteroppgavens overordnede logikk og de metodologiske valgene jeg har tatt, for å sikre oppgavens kvalitet og reliabilitet. I kapittel fire presenteres den trinnvise analyse- og fortolkningsprosessen jeg har gjort for å besvare problemstillingen på best mulig måte. Dette gjør jeg for å tydeliggjøre praksislæreres tematisering av relasjonskompetanse gjennom veilednings- og vurderingssamtaler. I delkapittel 4.3 fremstiller jeg styringsdokumentene i lys av resultatene fra videoanalysen. I kapittel fem diskuteres resultatene i lys av teori og problemstillingens to deler. I oppgavens siste og avsluttende kapittel oppsummerer jeg konklusjonen, og hvordan oppgaven igjen kan være utgangspunkt for eventuell videre forskning.

2.0 TEORI

Jeg skal nå utdype relasjonens betydning for lærer og elev. Hvordan ordløs kommunikasjon kan være en viktig del av tilknytningsteori og det relasjonelle samspillet dem imellom. Jeg presenterer begrepet taus kunnskap, som er viktig i lærerstudenters praksisopplæring og for å forstå hvordan relasjonskompetanse utvikles. Deretter argumenterer jeg for begrepet profesjonell relasjonskompetanse, og definerer hva dette innebærer. Dette er det teoretiske grunnlaget for videre undersøkelser av hvordan relasjonskompetanse tematiseres i praksislærernes veiledning av lærerstudenter, og i vurderingssamtaler med lærerkolleger. Til slutt presenterer jeg den profesjonelle relasjonskompetansen i en femdelt modell.

2.1 Relasjonens betydning og ordløs kommunikasjon

Begrepet *relasjon* betyr forbindelse, sammenheng eller samhörighet (Aubert, 2019). Det finnes mange studier rundt menneskelige relasjoners avgjørende betydning for liv og helse, disse viser at tilknytning og nære relasjoner til andre påvirker emosjoner, adferd, dødelighet og kognitiv fungering (Drugli, 2012; Rizzolati & Sinigaglia, 2008; Schibbye, 2009; Stern, 1985). I samhandling mellom mennesker ligger det uttalte og kroppslige uttrykk som gjør at vi påvirker hverandre. Dette har jeg valgt å kalle ordløs kommunikasjon. Det sikter til både ubevisst og bevisst kommunikasjon. Det vil si måten muntlig kommunikasjon foregår på, for eksempel i volum, rytme og avbrytelser i tale, eller kroppsspråk, mimikk, blikk-kontakt, berøring, avstand og liknende (Svartdal, 2018b).

Vi kommuniserer ordløst nesten umiddelbart etter fødsel via blikkontakt og ansiktsuttrykk i samspill med våre omsorgspersoner (Stern, 1985; Talbott & Stern, 2012). Her er det for eksempel smil og kjærlige uttrykk som fremmer hjernens utvikling slik at vi oppnår sosial kompetanse og emosjonell intelligens (Schibbye, 2009). Dialogen innebærer eksempelvis at omsorgspersonen instinktivt kan plassere ansiktet riktig i forhold til barnet, i den rette vinkelen og avstanden med tanke på barnets umodne syn. Samtidig tilpasses stemmeleie og tempo (Schibbye, 2009). Daniel Stern kaller dette inntoning, i betydningen umiddelbar og spontan affektiv innlevelse i den andre. Dette spiller en avgjørende rolle for viktige hjernefunksjoners utvikling og er noe vi gjør hele livet (Schibbye, 2009). Inntonings-begrepet har støtte i nyere hjerneforskning som hevder at når vi observerer handlinger i våre omgivelser, aktiveres nevroner i hjernen som ellers aktiveres når vi selv utfører en

målrettet handling. I nyere tid er dette kalt speilnevroner (Marshall, 2014; Rizzolati & Sinigaglia, 2008; Pineda & Barnes, 2008). Dette viser en forbindelse mellom persepsjon og bevegelser, og hvordan vi kan ha en perseptuell opplevelse av noe, som den andre opplever (Schibbye, 2009).

2.2 Mesterlære og taus kunnskap

Selv om det først er i nyere tid at vi har empiriske data rundt forbindelsen mellom persepsjon og bevegelse, beskrev Polanyi dette allerede på 60-tallet i boka *The Tacit Dimension* (Polanyi, 2000). Han beskriver hvordan kroppen vår er involvert i persepsjonen om verden, og at kroppen deltar i all kunnskapen vi har om den. Videre om hvordan den som betrakter kan samsvare sine bevegelser med en annens ved å leve seg inn i dem fra utsiden, slik at for eksempel en elev eller lærling kan få en fornemmelse av lærerens/mesterens ferdigheter ved å tilegne seg bevegelsene og leve seg inn i dem. Dette er noe av prinsippet i mesterlæretadisjon, som kan ses som praktisk læring som foregår i et faglig felleskap. Her kan lærlingen tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og verdier gjennom å observere og imitere mesteren og andre deltagere.

Mesteren har tradisjonelt sett stått som garantist for at kunnskapen holdt mål, da den ble overlevert til neste generasjon, og mesteren har slik fått stor respekt for sin fagkunnskap (Hiim & Hippe, 2009). Lærlingen har vært prisgitt mesteren i en asymmetrisk relasjon². Mesteren gir tilbakemeldinger som sikrer at lærlingen etterhvert behersker faget og utvikler sin faglige identitet (Nielsen & Kvale, 1999). Relasjonen mellom praksislærer og lærerstudent kan ses på samme måte. Jeg forholder meg til den metaforiske bruken av mesterlære, en filosofisk betegnelse som beskriver «hvordan lærlingen tilegner seg taus kunnskap ved å observere mesteren gjøre bruk av sine ferdigheter» (Polanyi, 1958 i Nielsen & Kvale, 1999, s. 21). Begrepet inntoning, speiling eller korrelasjon kan også forstås som konfluens³ mellom mennesker, og ifølge Staemmler (2012) vil vi kunne forstå hverandre bedre i relasjoner hvor vi er konfluente.

² Assymetrisk relasjon innebærer her en relasjon der partene ikke er likestilt og der den ene parten har makt over den andre, hvilket innebærer et særlig ansvar hos den profesjonelle til å ivareta den andre og relasjonen (H. Jensen, 2014, s. 27).

³ Konfluens betyr at to ting kommer sammen og forener seg (Confluence, u.å.). Begrepet her sikter til at to mennesker synes å flyte sammen og er synkronisert og korrelert i så sterk grad at det blir vanskelig «[...] å skille ut hva som er ens eget og hva som er omgivelsenes» (Skottun & Åshild, 2017, s. 184) Grensene mellom de to synes å blir utydelige (Perls, Hefferline & Goodman, 1951). Et eksempel på dette er hvordan en ammende mor og hennes spedbarn kan fungere sammen.

Noe av den ordløse kommunikasjonen avhenger av taus kunnskap for at sender og mottaker skal forstå hverandre (Collins, 2010). Et eksempel er om en lærer viser håndflaten til elevene slik at elevene skal være stille. Polanyi introduserte begrepet taus kunnskap i sin bok med utsagnet: «Vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s. 16). Det norske begrepet taus kunnskap innebærer både det engelske «Tacit knowledge» og «Tacit knowing», altså det vi vet og selve aktiviteten å vite (Polanyi, 2000). Taus kunnskap er kort oppsummert uttalt kunnskap, dette innebærer både det som ikke enda er blitt uttalt, og det som ikke er mulig å uttale (Collins, 2010). Taus kunnskap kan være både av teoretisk og praktisk art, og ligger til grunn for det menneskelige handlingslivet. Det kan være snakk om samfunnets sosiale organisering med uartikulerte kollektive verdier. Taus kunnskap handler om hvordan mennesker relaterer seg til hverandre, eller for eksempel hvilken erfaringsbasert kunnskap som ligger til grunn for vurderinger og dømmekraft. Mye av praksislærerens kunnskap og ferdigheter kan ses som taus kunnskap Ifølge A.R. Jensen (2019). Vi kan derfor anta lærerstudenten bare får tilgang på denne kunnskapen ved å delta i kulturen (skolehverdagen) gjennom praksisopplæringen og ved å observere «mesteren» (praksislæreren) (Collins, 2010).

2.3 Tilknytningsteori og arbeid med ungdom

Tilknytningsteorien ble lansert i 1958 (Bowlby, 1975), og ble senere videreutviklet (Ainsworth & Bell, 1970). Teorien omhandler et universielt behov for å knytte nære emosjonelle bånd til andre mennesker (Drugli, 2012; Schibbye, 2009). Når en relasjon etableres mellom lærer og elev aktiveres begge parter mentale representasjoner av samspill (*tilknytningsadferd*). Disse er dannet på bakgrunn av de samspillerfaringene vi har hatt med våre omsorgspersoner tidligere i livet (*tilknytningshistorie*). Dermed kan det være nyttig for lærer å ha innsikt i tilknytningsteorien (Drugli, 2012). Opprinnelig er tilknytningspsykologien basert på forskning rundt relasjonen mellom barn og omsorgsgiver. Fordi den har gitt oss kunnskap om hva som fremmer tillit og trygghet, samt videre trivsel og læring, egnert teorien seg ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øyestad (2017) også for å forstå lærer-elev relasjonen. Ifølge Drugli (2012) har tilknytningsadferd vist seg å være ganske likt på tvers av kulturer, noe som kan være nyttig å vite i møtet med et mangfold elever med ulike tilknytningshistorier. Vi går i dag ut i fra at det er rundt fire ulike tilknytningsmønstre, og disse har vist seg å være relativt like for tilknytningen foreldre-barn og tilknytningen lærer-elev (Drugli, 2012). Jeg skal her ta for meg de fire ulike tilknytningsmønstrene sett i sammenheng med lærer-

elev-relasjonen og eleven som ungdom på 8-13 trinn. Dette er i samsvar med masteroppgavens utvalgte lærerutdanninger.

Den første er trygg tilknytning. Unge med en slik tilknytning kan ifølge Drugli (2012) være åpen og engasjert i samhandling med voksne de er tilknyttet, da de vet at relasjonen er trygg selv om de hevder sin egen autonomi ved å vise uenighet. Som barn kunne de stole på sine tilknytningspersoner som respekterte dem, trøstet og hjalp dem når det var behov for det, og som da gjorde det mulig for dem å utforske verden alene (Drugli, 2012). Ifølge Schibbye (2009) og Drugli (2012) var omsorgspersonen emosjonelt tilgjengelig og responsiv, og gav barnet tid til å reflektere over egne tankeprosesser og bearbeide følelsesmessige opplevelser. Dette fremmer utviklingen av selvrefleksivitet hevder Schibbye (2009). Drugli (2012) skriver at dette mønsteret vil vise seg ovenfor læreren ved at eleven deler fra livet sitt, oppsøker lærer for trøst eller hjelp, og at samarbeidet dem imellom er godt.

Det andre tilknytningsmønsteret er utrygg, unnvikende tilknytning. Ungdom med en slik tilknytning virker ifølge Drugli (2012) tilsynelatende uavhengige av tilknytningspersonen, og kan gjerne benekte betydningen av relasjonen til voksne. De kan vende seg bort når tilknytningspersonen tar kontakt, unngå emosjonell og fysisk nærhet, og tar værer å oppsøke hjelp eller støtte om de selv trenger det. Som barn kan de ha opplevd at den voksne ikke var der for dem, og at det var tryggest å klare seg alene (Bowlby, 1975). Elever med en slik tilknytning til sin lærer kan opptre både trygg og utrygg ovenfor hen. Ved utrygg adferd kan elever vise mer interesse for de tingene som finnes i klasserommet, enn læreren eller de andre elevene. Når læreren henvender seg til disse elevene kan de avvise eller trekke seg unna, og søker sjelden hjelp eller trøst (Drugli, 2012).

Det tredje og fjerde tilknytningsmønsteret er utrygg, ambivalent tilknytning og desorganisert tilknytning. Drugli (2012) argumenterer for at unge med en slik tilknytning kan oppleves krevende, klengete, passive, hjelpeløse, masete, urolige, usikre, sinte eller irritable, og ha vansker med separasjon. De kan ha behov for å være sammen med tilknytningspersonen, være opptatt av hvordan denne har det og forsøke å gjøre denne til lags, samtidig som de er sinte. Hun peker på at de kanskje som barn opplevde den voksne som uforutsigbar, og det var den voksnes behov som styrte spillet. Det var gjerne slik at tilknytningspersonen noen ganger var tilgjengelig på barnets premisser, mens andre ganger ikke (Drugli, 2012). Ifølge Schibbye (2009) måtte kanskje barnet

stadig overvåke og undersøke omsorgspersonens emosjonelle og fysiske tilgjengelighet, noe som kanskje gjorde at muligheten til å utforske egen selvopplevelse gikk tapt. Barnet kan også ha tatt en «voksenrolle» tidlig i barndommen ifølge Schibbye (2009), og slik fremtre voksent. Hun skriver at samspillet med deres omsorgspersoner kan ha vært preget av frykt, hvor den voksne ikke har tatt hensyn til barnets behov. Det kan her være snakk om ulike former for vold og overgrep (Schibbye, 2009). Ifølge Drugli (2012) kan elever med denne tilknytningen til sin lærer vise irritasjon og sinne ovenfor læreren uten at verken lærer eller elev er klar over grunnen. Når læreren forsøker besvare elevens behov, virker eleven likevel ikke fornøyd. Disse elevene kan også ifølge henne vise negative reaksjoner når læreren forlater rommet. Barn og unge med dette tilknytningsmønsteret har vist seg å ha større risiko for å utvikle depresjon og for å få sosiale utfordringer senere, og en god relasjon til læreren vil kunne forebygge dette (Drugli, 2012).

Drugli (2012) argumenterer for at barn og unge med trygg tilknytning til sine omsorgspersoner har vist seg å ha lettere for å bygge gode relasjoner med andre, og ser ut til å fungere bedre på skolen enn de som ikke har trygg tilknytning. Ifølge henne vil utrygge, unnvikende eller ambivalent tilknytning mellom lærer og elev utfordre relasjonen og samspillet, som igjen kan hindre viktig læring og utvikling. Dermed er det viktig at læreren har så høy grad av relasjonskompetanse som mulig ifølge Drugli (2012). I første omgang hevder Drugli (2012) at det er lærerens oppgave å føre foreldrene inn på banen og muliggjøre videre utvikling av samspillet mellom forelder og barn. Denne teksten har ikke rom for videre utdyping av dette, til tross for at dette også krever relasjonskompetanse. En trygg tilknytning mellom lærer og elev gjør det antageligvis mulig for ungdom å utvikle sin selvstendighet og autonomi. Videre legge til rette for å «[...] utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», slik det fremkommer av Opplæringslovens § 1-1 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Drugli (2012) understreker at kulturell verdioverføring foregår ved at vi tar til oss verdier fra de vi liker og respekterer, og at elever som er trygt tilknyttet sin lærer tar det læreren sier på alvor i større grad enn de som ikke har den samme tilknytningen.

For å fremme en trygg tilknytning hos ungdom kreves det ifølge Drugli (2012) at den voksne er samarbeidsorientert, respektfull og aksepterende i sitt samspill med dem. Læreren bør uttrykke sensitiv omsorg gjennom støtte, instruksjon, hjelp til å roe seg ned når eleven strever, og vise interesse for dem. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017, s. 10) hevder at hovedpoenget er at

læreren signaliserer at vi er opptatt av den andres ståsted, gjennom for eksempel øyekontakt, sette ord på det som skjer og bruke elevens navn. I tilknytningspsykologien brukes begrepet epistemisk⁴ tillit (Fonagy & Allison, 2014), som her innebærer elevens tillit til læreren og å være åpen for å ta imot kunnskap ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (Brandtzæg et al., 2017). De peker på at «tillit er virkestoffet i relasjonene og et nøkkelord i kunnskapservvelsen» (Brandtzæg et al., 2017, s. 10). For å oppnå en god relasjon med elever kreves det altså kunnskap om hva som fremmer epistemisk tillit, noe som inngår i relasjonskompetanse. Videre vil dette kunne føre til at eleven gjør det bedre på skolen både sosialt og faglig (Brandtzæg et al., 2017; Drugli, 2012).

2.4 Profesjonell relasjonskompetanse

Jeg skal nå avklare hva det vil si å ha relasjonskompetanse, og hvordan dette tematiseres i teorien, og da av praksislærere. Jeg har valgt å bruke begrepet profesjonell relasjonskompetanse, og støtter meg til Juul og Jensen (2003) som argumenterer for at begrepet relasjonskompetanse kun gir mening når en av partene i relasjonen er profesjonell. Jeg anser læreryrket for å være en profesjon, da læreren er gitt et samfunnsmandat til å forvalte vitenskapelig kunnskap ervervet gjennom høyere utdanning, slik at de gjennom sin profesjonelle yrkesutøvelse kan la den komme befolkningen tilgode (Grimen, 2008). Med dette gis lærerne et handlingsrom til profesjonell skjønnsutøvelse og ansvar for unges læring og oppdragelse (Dahl, 2016). Læreren har ansvaret for relasjonene hen har til både elever, foreldre, kollegaer og eventuelt andre hen møter gjennom sitt oppdrag.

Profesjonell relasjonskompetanse er evnen til å forstå, etablere og ivareta gode utviklingsstøttende relasjoner med andre mennesker, og å ta ansvar for å tilpasse og utvikle seg slik at læring og trivsel blir mulig (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003; Linder, 2010). Begrepet kompetanse innebærer her evnen til å tilegne seg, kritisk vurdere og videre anvende kunnskaper og ferdigheter slik at en mestrer utfordringer. Kunnskaper handler her om å vite, mens ferdigheter handler om å kunne gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Juul og Jensen (2003) bør læreren i samspill med eleven uttrykke sensitiv omsorg, støtte, hjelpe når eleven strever og vise interesse for elevene. Læreren bør ta ansvaret for relasjonen, og oppsøke kollegaer for samtale og veiledning om en elevrelasjon er vanskelig. Til tross for at ikke alle elever går like godt overens med læreren (Vedvik & Ogden, 2017), bør læreren gjøre sitt for å jobbe med relasjonen slik at den blir så god som mulig, og være

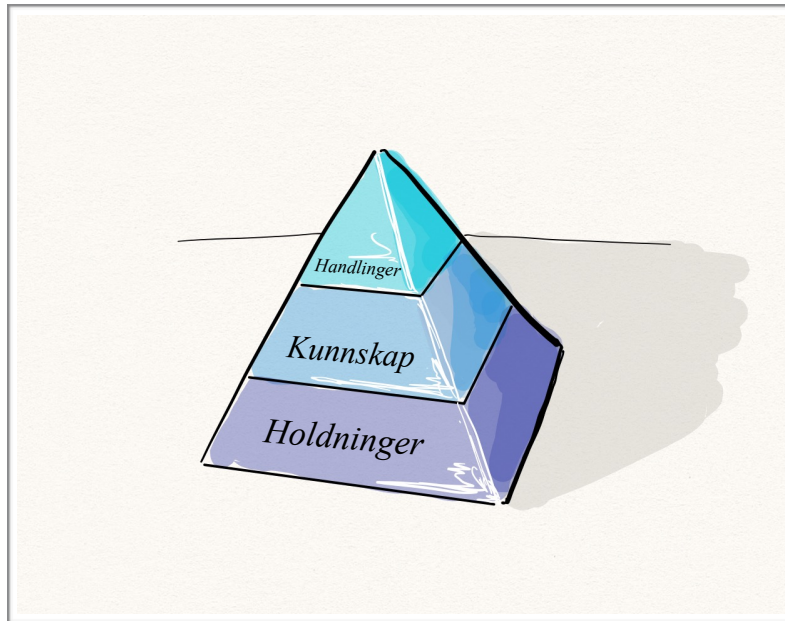
⁴ Epistemisk viser til epistemologi som er læren om kunnskap og innsikt (Holmen, 2019).

bevisst sine reaksjoner som vekkes i møtet med eleven (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003). Med tanke på tilknytningsteorien og relasjonens betydning for eleven bør læreren ha evne til inntoning med blikk-kontakt og ved å tilpasse blant annet kroppsspråk, rytme, mimikk, berøring og stemmeleie til eleven (Bolwby, 1975; Drugli, 2012). Læreren må slik være selvrefleksiv og gi eleven oppmerksomhet gjennom kjærlige uttrykk og gode tilbakemeldinger (Drugli, 2012; Rizzolati og Sinigaglia, 2008; Schibbye, 2009; Stern, 1985). Selvrefleksivitet kan ses som evnen til å innta et metaperspektiv, og se seg selv utenfra (Schibbye, 2017, s. 21). Det finnes ulike fremstillinger av relasjonskompetanse, og noen har modeller for testing eller organisering av elementene som inngår i kompetansen. Her vil jeg beskrive eller vise noen få helt kort.

Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) er det viktigste at læreren har kunnskap om hva som fremmer epistemisk tillit, og viser tydelig at hen er opptatt av den andres ståsted gjennom øyekontakt, ved å sette ord på det som skjer, bruke elevens navn og tone seg inn. Spurkeland (2012) har utviklet *Radarhjulet* for testing av, og fremstilling av, relasjonskompetanse som trengs for å være en god leder. Modellen består av 14 dimensjoner: Menneskeinteresse/sosial intelligens, tillit, dialogferdigheter individ, tilbakemeldinger, dialogferdigheter gruppe, relasjonsbygging, synlighet, utvikling/motivasjon, kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor, prestasjonshjelp og resultatorientering. Modellen, eller verktøyet som Spurkeland (2012) kaller det ble, utviklet fra midten av 1990-tallet til 2001. Jeg kommer ikke til å gå videre inn på denne her, da modellen er svært generell og ikke konkretiserer relasjonen mellom lærer og elev.

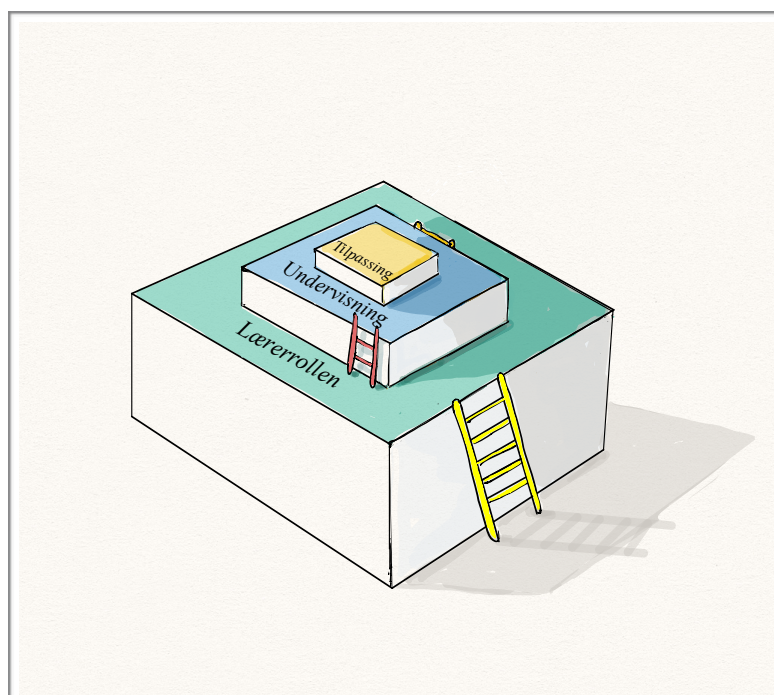
Lund (2017, s. 22) har utviklet en trekantet modell med; Holdninger, kunnskap og handlinger. Holdningene innebærer bevissthet på egne verdier, elevsyn, syn på egen lærerrolle og hvordan en utøver rollen. Kunnskapen innebærer at læreren bør ha kunnskap om relasjonens betydning for læring, psykisk helse, og kognitiv og emosjonell utvikling. Til slutt innebærer handlinger at læreren bør kunne handle med en anerkjennende og ansvarsfull ledelse. Modellens tre punkter ligger svært tett på Lærerprofesjonens etiske plattform: «Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med» (Utdanningsforbundet, 2012). På neste side har jeg laget en illustrasjon etter modellen, fordi jeg anser denne å være godt egnet til denne oppgaven siden den er laget med relasjonen lærer-elev for øyet:

Figur 1: Trekantmodellen illustrert fra Lund (2017, s 22)



Til slutt vil jeg ta med *Den triadiske modell* av A.R. Jensen, Ringereide og Witsø (2019). Dette er ikke en modell for relasjonskompetanse, men en didaktisk modell som fremstiller lærerens undervisning i tre hovedkategorier: Lærerrollen, undervisning og tilpassing. Under har jeg laget en illustrasjon fri fra modellen:

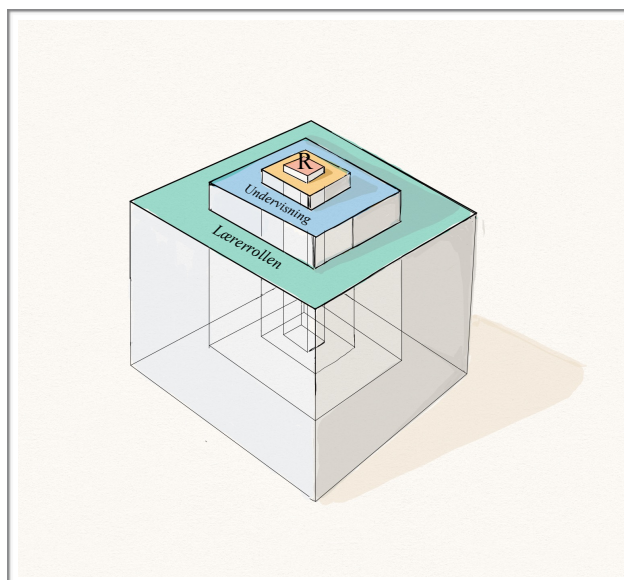
Figur 2: Den triadiske modell illustrert fra Jensen et al., (2019, s. 10)



Modellen er særlig relevant i denne oppgaven, fordi praksislærerne i utvalget (delkapittel 3.3, s. 24) har hatt en innføring i modellen gjennom kurs i veiledning. I videomaterialet bidrar modellen tilsynelatende som et verktøy for noen av praksislærerne for å vurdere blant annet hvilke taksonomisk nivå lærerstudenten er på når det gjelder å ha kontroll på egen rolle, undervisning og etterhvert kunne tilpasse undervisningen. Av kodekriteriene som tilhører hovedprosjektet har modellen en egen kode (vedlegg 2). Den viktigste grunnen til at jeg har med denne modellen her er hvordan den fremstiller kompleksiteten i lærerens rolle og arbeid, og i dette også lærerens relasjonskompetanse. Modellen fremstiller de tre kategoriene som tre sykluser på tre ulike nivåer, hvor lærerrollen alltid ligger som et fundament og samtidig er innvevd i de to andre syklusene som vises i modellen på forrige side. Ifølge A.R. Jensen et al. (2019) innebærer lærerrollen selve verdigrunnlaget (etikk, mandat, elevsyn og motivasjon), kunnskapsgrunnlaget (teoretisk, kulturell og erfaringsbasert), fremtoning (kroppsspråk, holdning, blick og stemmebruk) og organisering (klasserommet, undervisningen, elevene og elevaktivitetene). Deretter er det viktig å kunne tilpasse undervisningens ulike elementer gjennom relasjonsbygging, observasjon og egeninnsikt.

A.R. Jensen et al. (2019) argumenterer for at læreren først må etablere en relasjon til elevene gjennom en omsorgsfull lærerrolle, før hen kan bevege seg til neste syklus, som da er undervisningen. Dette argumentet stemmer godt overens med hvordan relasjonskompetansen gjennomsyrrer alle deler av lærerens yrkesutøvelse ifølge Aubert og Bakke (2018), som nevnt innledningsvis. Under følger en modell slik jeg ser for meg at relasjonskompetanse ligger integrert som en kjerne i alle delene i den triadiske modellen:

Figur 3: R=Relasjonskompetansens som kjerne utviklet fra Jensen et al., (2019, s 10)

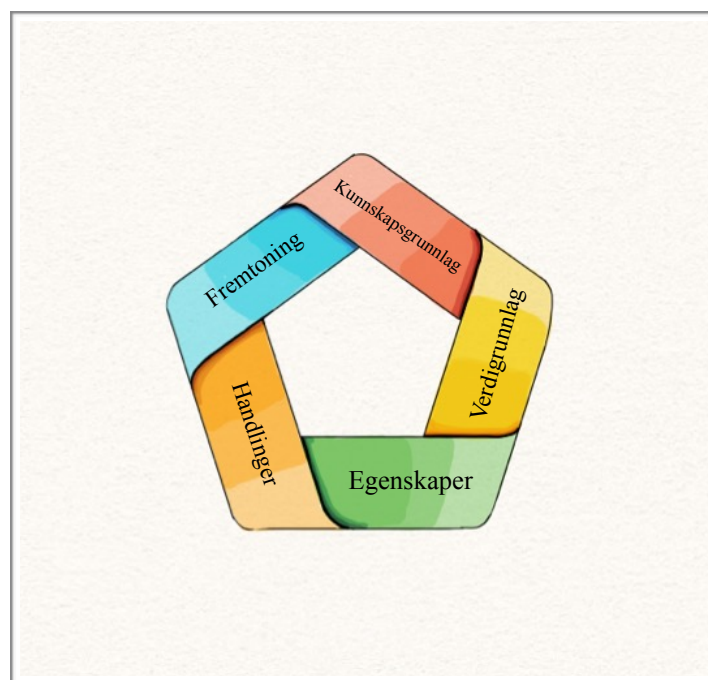


Illustrasjonen på forrige side forsøker å vise hvordan delene bygger på hverandre, samtidig som de inngår som del av det de bygger på. Relasjonskompetansen er en slags kjerne som inngår i alle delene slik tegningen viser. Et kritisk punkt ved denne modellen er at relasjonskompetansen fremkommer som et trinn på høyere taksonomisk nivå enn de tre andre. Det er viktig å presisere at dette ikke er meningen, men at modellen er ment å illustrere hvordan kompetansen inngår i hele lærerens profesjonsutøvelse. Denne innfiltreringen gjør at det er svært utfordrende for meg å avgrense hva som ligger innenfor lærerens relasjonskompetanse, da ethvert punkt i kompetansen også kan sies å være del av de ulike syklusene. Likevel er det nødvendig å ta noen valg, og avgrense hva jeg her anser for å være lærerens profesjonelle relasjonskompetanse. Dette for å kunne undersøke veilednings- og vurderingssamtalene for tematisering av de utvalgte fenomenene.

2.5 En femdelt modell for profesjonell relasjonskompetanse

Etter gjennomgangen av ulike teori som kan knyttes til den profesjonelle relasjonskompetansen, har jeg laget en oppsummering av kompetansen i fem hovedkategorier i en modell jeg har valgt å kalle den femdelte modellen. Kategoriene er: Egenskaper, verdigrunnlag, kunnskapsgrunnlag, fremtoning og handlinger. Disse fem er elementer som til sammen påvirker og utgjør lærerens relasjonskompetanse, og disse vil jeg utdype nærmere. Organiseringen og tre av begrepene er hentet fra de ulike syklusene i Den triadiske modellen (Jensen et al., 2019), mens et element er hentet fra den trekantede modellen (Lund, 2017). Jeg har valgt å ta med egenskaper som en kategori, noe jeg skal begrunne i neste delkapittel. Hver av de fem hovedkategoriene er igjen delt opp i underkategorier, som jeg forklarer nærmere i de neste fem delkapitlene etter illustrasjonen på neste side i figur 4 hvor jeg forsøker å vise hvordan de fem delene uatskillelig henger sammen:

Figur 4: Den femdelte modellen for profesjonell relasjonskompetanse



2.5.1 Egenskaper

Ifølge Stoltenbergutvalget (NOU 2019: 3) har lærerens egenskaper stor betydning for elevens læring. Egenskaper kan ses som særtrekk eller kjennemerker som preger personligheten vår, og som gjør at en tenker, føler eller handler på en viss måte på tvers av ulike situasjoner (Kennair, 2018). Dette henger tett sammen med hvem læreren anser seg selv for å være, noe som uttrykkes i forskning som å være avgjørende for hvordan læreren utøver sin rolle (Nias, 2002). Sitatet under beskriver godt dette:

Uansett hvilken praksis vi deltar i, fra hvilken posisjon vi deltar i denne praksisen, hvilke redskaper eller profesjonelle metoder vi deltar med, hvilken konkret handlingskontekst vi deltar i, og hvem vi deltar sammen med, deltar vi alltid på en personlig måte - en måte som alltid er under innflytelse av de særtrekkene som preger det vi kaller vår personlighet. (Nygren, 2004, s. 104).

Det at de personlige egenskapene inngår i lærerens utøvelse av lærerrollen gjør at disse egenskapene kan og bør utvikles gjennom lærerutdanningen (H. Jensen, 2014; Sunde, 2019). Det samme argumenterer Eikeland og Ringereide (2019) for i sin artikkel *Rethinking Pedagogical Strategies: Vitalizing life Experience in Teacher Education*. Her pekes det på viktigheten av å tilrettelegge for at studentene får utvikle eierskap og trygghet i sin nye rolle som lærer, ved å gi

plass til studentens livserfaringer i undervisningen. Med dette legges det blant annet tilrette for å utvikle egenskapene autonomi og evne til selvrefleksivitet, som er viktige forutsetninger for profesjonell relasjonskompetanse (Schibbye, 2017). Selvrefleksivitet kan som tidligere nevnt ses som evnen til å se seg selv utenfra (Schibbye, 2017). Gjennom praksisveiledning får studentene øvd seg på å reflektere over det de har gjort i intersubjektiv⁵ deling med praksislæreren. På denne måten får studenten utvikle sin forståelse for aktuelle fenomener gjennom refleksjon og analyse av situasjoner de selv har vært en del av (Schibbye, 2017, s. 59). Basert på teorien som nå er presentert er det følgende åtte egenskaper som jeg anser for å være avgjørende for relasjonskompetansen og som videre blir underkategorier av egenskapene: *Humor og humør, selvtillit og selvfølelse, emosjonell intelligens & empati, kreativitet, selvrefleksivitet & utvikling, åpenhet & toleranse, autensitet og tilknytningshistorie & autonomi.*

Stoltenbergutvalget (NOU 2019: 3, 2019) argumenterer for at kognitive evner er særlig viktig. Det innebærer persepsjon, oppmerksomhet, hukommelse og logiske evner, problemløsning og språk (Malt, 2019). Disse egenskapene er ikke nødvendigvis direkte observerbare, derfor har jeg valgt å ta dem med inn under andre begrep. Persepsjon og oppmerksomhet inngår i hovedkategorien *handlinger* og under koden; *tilbakemeldinger og oppmerksomhet*, hvor jeg regner persepsjonen som viktig for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger til eleven. Persepsjonen kan ses som resultat av *verdigrunnlaget* som jeg kommer tilbake til neste delkapittel. Hukommelse og de logiske evnene regner jeg for å inngå i de fleste *handlingene* læreren gjør og i det *kunnskapsgrunnlaget* hen har tilegnet seg. Det å bruke navn og lære fag krever for eksempel hukommelse, og det å anvende de logiske evnene innebærer evne til å resonnerer, danne begrep og teoretisk intelligens (Malt, 2019). Problemløsning har jeg kalt *kreativitet*. Språk inngår i koden *kommunikasjon og dialog*, som igjen inngår i lærerens handlinger.

Nå vil jeg forklare de ulike kategoriene jeg regner som del av egenskapene. Med kategorien *humor og humør* mener jeg det å kunne oppfatte det morsomme i en situasjon og en persons positive sinnsstemning. Selvtillit her innebærer å tro på at en kan gjøre godt nok, altså subjektiv vurdering av egen kompetanse. Selvfølelse er å tro på at en er god nok, altså lærerens vurdering av egen verdi som lærer (Amdal, 2019). Det nest begrepet er *emosjonell intelligens*. Spurkeland (2012) hevder at

⁵ Intersubjektivitet kan beskrives som sosial gjensidighet, og handler om evne til å oppleve noe sammen, ha felles oppmerksomhet rundt noe og dele affekter og intensjoner (Stern, 1985).

mennesker med høy emosjonell intelligens har lettere for å bygge gode relasjoner. Men begrepet er omstridt blant forskere. Ordet innebærer ikke kognitive egenskaper slik intelligens tyder på. Likevel velger jeg å bruke det her da det beskriver evnen til å forstå og reagere adekvat på egne og andres følelser, med for eksempel glede, sympati, medfølelse, sorg, avsky og så videre (Jansen, 2019). Her er også empati viktig da det innbefatter evnen til å leve seg inn i og forstå det som tilhører den andre (H. Jensen, 2014; Raaheim & Teigen, 2020; Staemmler, 2012).

Med kategorien kreativitet menes det å være skapende. At læreren er selvrefleksiv og har et ønske om å utvikle seg innebærer i denne sammenheng at læreren kan se seg selv utenfra for så å være villig til å utvikle og endre seg på en konstruktiv måte. Med kategorien åpenhet og toleranse menes overbærenhet og åpenhet for nye ideer eller opplevelser. Autensitet handler om å være ekte, sann, pålitelig og ærlig (H. Jensen, 2014). Tilknytningshistorie skal jeg ikke gå videre inn på her, da jeg gjorde rede for begrepet i delkapittel 2.3. Til slutt kommer begrepet autonomi, som innebærer at læreren bestemmer sine egne handlinger, og følger sin egne grunner og etiske retningslinjer for handling (Sagdahl, 2019). Disse grunnene for handling og etikken kommer jeg blant annet inn på nå i verdigrunnlaget.

2.5.2 Verdigrunnlag

Verdigrunnlaget innebærer lærerens holdninger og verdier. Holdningene påvirker hvordan læreren forstår og forholder seg til verden og verdiene sier noe om hva som er godt og viktig ut i fra holdningene (Sagdahl, 2020; Svartdal, 2018a). Dette kan tenkes å styre vurderinger og beslutninger i arbeidet som lærer. Holdningene og verdiene gjør at vi føler, tenker og handler på en bestemt måte, og er gjerne del av personens selvoppfatning. Ifølge Svartdal (2018a) oppfatter vi ny informasjon selektivt og i tråd med de holdningene vi allerede har, dette kalles også persepsjonsprosessen som jeg tidligere har vært innom. Lærerens holdninger og verdier er da viktige faktorer for det personlige møtet med elevene. Holdningene og verdiene er igjen resultat av den historien, den tause kunnskapen og uartikulerte kollektive verdier som vi har med oss. I profesjonelle sammenhenger kommer verdigrunnlaget til uttrykk gjennom hvordan vi oppfører oss og reagerer i samspill med elever (Drugli, 2012).

På bakgrunn av teorien jeg har gjennomgått har jeg valgt å kalle kodekategoriene innenfor verdigrunnlaget for *etikk*, *mandat*, *elevsyn* og *motivasjon* i likhet med den triadiske modell (A. R.

Jensen et al., 2019). Med kategorien etikk her menes de verdier som inngår i lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) og den etiske dømmekraften læreren har i situasjonen. Denne dømmekraften forutsetter evne til å skille mellom rett og galt på bakgrunn av ens holdninger og verdier. I tillegg er evnen avhengig av autonomi som jeg tidligere har gjort rede for (Christensen, 2018). Som lærer er en forpliktet til *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Med mandat menes et oppdrag eller fullmakt som læreren har til å handle på vegne av samfunnet. Oppdraget baserer seg på normative verdier og holdninger i læreplanen (A. R. Jensen et al., 2019). Elevsyn er en spissing av menneskesyn inn mot elevene, og handler om hvilke holdninger og verdier læreren har knyttet til eleven og hvem eleven blir gjennom utdanning. Basert på læreplanene anses eleven for å være en som gjennom utdanning skal bli en «selvstendig, rettferdig, solidarisk og tolerant person» (A. R. Jensen et al., 2019, s. 15). Til slutt kommer motivasjon som innebærer lærerens egen motivasjon og drivkraft bak oppdraget sitt. Lærerstudenter søker seg til læreryrket av ulike årsaker, noen identifiserer seg for eksempel med det å arbeide med mennesker, mens andre er opptatt av det faglige innholdet. De har gjerne oppfatninger om hva det vil si å være lærer, hva som er skolens oppgave, politiske holdningspunkter og ulike menneskesyn/elevsyn (Jensen, 2019; Lund, 2017). Motivasjon kan også ses som en egenskap, men her har jeg valgt å ta den med som del av verdigrunnlaget.

2.5.3 Kunnskapsgrunnlag

Som del av lærerens relasjonskompetanse er det viktig at læreren har om teoretisk, kulturell og erfaringsbasert kunnskap (A. R. Jensen et al., 2019) om hvordan å legge til rette for et godt og utviklende læringsmiljø som fremmer trivsel, læring, og utvikling for både elever og lærer. Dette innebærer kunnskap som tilegnes kontinuerlig gjennom kulturen, gjennom utdanningen og gjennom erfaring. Kodekategoriene innenfor kunnskapsgrunnlaget går på kunnskap om *pedagogikk & didaktikk, fag, seg selv, eleven & relasjonens betydning for trivsel, læring og utvikling*. Kunnskap om pedagogikk og didaktikk innebærer kunnskap om undervisning, oppdragelse og læring. Kunnskap om fag er knyttet til de fag læreren underviser i. Kunnskap om seg selv er knyttet til å ha innsikt i og bevissthet rundt sine egenskaper, historie, sin kunnskap, verdier, tilknytningsmønster, sin fremtoning og eventuelle handlingsmønster. Denne kunnskapen kan ses som resultat av evnen til selvrefleksivitet.

2.5.4 Fremtoning

Begrepet fremtoning er hentet fra den triadiske modellen (A. R. Jensen et al., 2019), og innebærer den delen av lærerens fremtoning som fremmer og ivaretar gode relasjoner til elevene. Fremtoning henger uløselig sammen med handlingene i neste delkapittel, egenskapene, verdigrunnlaget og kunnskapsgrunnlaget i de tre forrige delkapitlene. Men for å få et enda mer detaljert overblikk over tematiseringen av relasjonskompetanse i veilednings- og vurderingssamtalene, lager jeg et skille. I kategorien fremtoning ligger *kroppsspråk, blikk, stemmebruk, tempo & energi, smil & ansiktsuttrykk* og det å være *synlig*. Fremtoningen handler stort sett om den ordløse kommunikasjonen, som jeg allerede har gjennomgått i delkapittel 2.1 og 2.2. Å være synlig handler om å være tilgjengelig for elevene, og å ha overblikk over situasjonen både i timen og i friminuttet.

2.5.5 Handlinger

Siste del av profesjonell relasjonskompetanse er de handlingene en gjør som fremmer tilknytning og gode relasjoner (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003; Linder, 2010). Lund (2017) kaller dette å handle med anerkjennende og ansvarsfull ledelse som tidligere nevnt. Det er læreren som setter standarden for et klassemiljø med toleranse, respekt og interesse for hverandre gjennom sine handlinger (H. Jensen, 2014, s. 31). Disse handlingene har jeg delt opp i 17 underkategorier: *tilbakemeldinger & oppmerksomhet; konflikthåndtering; tilpassing; relasjonsbygging; være konsekvent & rettferdig; inntoning & speiling; se eleven & bruke navn; vise interesse for eleven; nærhet-distanse regulering; hjelpe & støtte; vise respekt; sette ord på det som skjer; berøring og å gi & ta imot kjærlighet; å ha overblikk; samarbeide med andre* og til slutt *feire feil*.

Tilbakemelding og oppmerksomhet handler om å gi elevene ros og konstruktiv kritikk. Ifølge Spurkeland (2012) er mangel på tilbakemelding og oppmerksomhet det samme som neglisjering, noe som også kan ses som en form for tilbakemelding, eller psykisk terror. Konflikthåndtering handler om å håndtere konflikter på en god ivaretagende måte. Konflikt kan ses som en «krise», og defineres som «relasjonelle spenninger som gir og krever energi» (Spurkeland, 2012, s. 225). Tilpassing handler om hvordan læreren tar hensyn til elevens forutsetninger og ferdigheter, og endrer sin fremtoning og handlinger i forhold til dette (A. R. Jensen et al., 2019). Relasjonsbygging innebærer at læreren bygger relasjoner til elever, kollegaer, foreldre og andre gjennom sitt arbeid. Å være konsekvent og rettferdig handler om at læreren er forutsigbar for elevene gjennom å være

prinsippfast. Noen undersøkelser har vist at elevene er særlig opptatt av rettferdighet som en veldig viktig del av et godt klassemiljø (Sunde, 2019).

Evne til inntoning og speiling har jeg redegjort for i delkapittel 2.1 og 2.2, og innebærer umiddelbar og spontan affektiv innlevelse i den andre som tidligere nevnt, og at en slik speiler hverandre. Det å se eleven og bruke navn handler om å bli kjent med eleven, identifisere elevens egenskaper og forutsetninger, og gi uttrykk for at du kjenner hen. Dette er forutsetninger for blant annet å kunne tilpasse undervisningen og å bygge relasjoner. Bruk av navn gjør at eleven kjenner seg sett (Drugli, 2012, s. 107). Dette henger også sammen med det å vise interesse for eleven, og er igjen en forutsetning for å kunne bli kjent med eleven. Læreren må vise eleven at hen ønsker å bli kjent, ved å gi hele eleven plass, også det som ikke handler om skole (Drugli, 2012; Spurkeland & Lysebo, 2016). Nærhet-distanse-regulering er del av det å tilpasse kontakten til andre mennesker, og henger sammen med det å kunne vurderer situasjonen for så å handle adekvat. Her inngår grensesetting, både det å overholde egne og andres grenser. Det å hjelpe og støtte elevene innebærer å bistå elevene når de strever både med både fag og livet generelt (Drugli, 2012).

Med det å vise respekt mener jeg å anerkjenne den andre. Eleven trenger å bli respektert og anerkjent av læreren for å videre akseptere seg selv (Drugli, 2012, s. 51). Det å sette ord på det som skjer kan ses som å anerkjenne elevenes opplevelse av det som skjer, og gjøre det tause eksplisitt. Berøring og det å kunne gi og ta imot kjærlighet viser til for eksempel en hånd på skulder til eleven, det å gi klemmer og vise gjennom nærhet og berøring at læreren bryr seg om eleven. Og å kunne ta imot elevens kjærlige uttrykk. Det er ikke snakk om noen som helst form for seksuell kontakt her, som er ulovlig og inngår overhodet ikke i det å være relasjonskompetent. Lærerens evne til å samarbeide med andre er viktig, både når det gjelder samarbeid med elevene og med kollegaer og foreldre. Samarbeid innebærer gjensidighet mellom partene, hvilket innebærer lærerens evne til å tilpasse seg i relasjonen. Helt til slutt vil jeg ta det *å feire feil*. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) er det skolens oppgave å gi elevene trygghet til å kunne prøve og feile, noe som igjen gjør elevene i stand til å forsøke det de synes er vanskelig. Sunde (2019) argumenterer for at det å gjøre feil over tid kan ødelegge elevens selvtillit, og at det å feire feilene vil kunne bidra til å gjøre at klassemiljøet blir trygt og relasjonene her tryggere. Det å feire feil kan for eksempel være at elevene og læreren skriver ned sine beste eller morsomste feil fra dagen eller uken, og bruker disse som utgangspunkt for læring (Sunde, 2019).

3.0 METODE

Jeg skal nå presentere masteroppgavens overordnede logikk, og de metodiske valg og overveielser jeg har tatt. Disse valgene er tatt med hensikt om å forstå hvordan relasjonskompetanse tematiseres i veilednings- og vurderingssamtaler av praksislærere, og slik få økt forståelse for hvordan lærerstudenter utvikler sin relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen. Hensikten med å presentere hele prosessen er å gi leseren mulighet til å vurdere oppgavens kvalitet og troverdighet.

3.1 Et Pragmatisk vitenskapsteoretisk ståsted

Denne masteroppgaven er fundert på et pragmatisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Dette innebærer at oppgaven slutter seg til en ontologi der virkeligheten ikke eksisterer uavhengig av oss.

Virkeligheten skapes gjennom at vi handler på bakgrunn av ideer og teorier, og undersøker den ved ulike tilnærminger (Martinsen, 1991). Virkeligheten i den pragmatiske vitenskapsteorien er det som er praktisk og anvendbart (Creswell, 2013b). Det vil si at i forskning blir det overordnede målet å besvare problemstillingen på en mest mulig praktisk, anvendbar og effektiv måte. Dette gir den enkelte forsker større frihet til å velge de metodene som passer for å finne svar på problemstillingen. Dette står i motsetning til mange andre retninger som i større grad begrenser seg til underliggende filosofiske antagelser om virkeligheten (Creswell, 2013b).

Denne masteroppgaven er del av et større forskningsprosjekt som nevnt innledningsvis (s. 4). Jeg har tidligere assistert i dette prosjektet og gjennomført en videoanalyse av de veilednings- og vurderingssamtalene som nå igjen blir gjenstand for en ny og uavhengig analyse. Videomaterialet er svært omfattende, men med et pragmatisk perspektiv kan det ses som mest hensiktsmessig å inkludere dette i sin helhet for å besvare problemstillingen på best mulig måte. Som assistent i hovedprosjektet arbeidet jeg induktivt og dannet meg en helhetlig oversikt forut for masteroppgaven, noe som har gjort det mulig å planlegge tidsbruk for videoanalysen. Dette samsvarer med første fasen eller steget i en pragmatisk tilnærming (Strømnes, 1993), hvor de observasjonene jeg har gjort gjennom videoanalysen har ført til grubling på mulige forklaringer på de fenomener jeg har lagt merke til på bakgrunn av kodekriteriene i hovedprosjektet (vedlegg 2). I andre steget har jeg arbeidet deduktivt og undersøkt teori knyttet til relasjonskompetanse. I tredje steget har jeg så arbeidet induktivt igjen og frigjort meg så mye som mulig fra den tidligere undersøkelsen, og gjennomgått videomaterialet på nytt. Denne gangen med et nytt sett koder basert

på teorien jeg har gjennomgått i forrige kapittel (Strømnes, 1993). Gjennom analysen har jeg igjen revidert kodekriteriene basert på de observasjonene jeg har gjort. Denne vekslingen mellom induktiv og deduktiv metode er typisk for den pragmatiske forskningstilnærmingen jeg har hatt (Creswell, 2013b).

Pragmatisk troverdighet innebærer et spørsmål om resultatenes praktiske anvendbarhet. Altså er ikke de resultatene som fremkommer i denne oppgaven, noe mer enn mine tolkninger før de settes ut i praksis og forandrer verden gjennom handling (Kvale, 1997, s. 224). Dewey kalte slike resultater som vil fremkomme av denne oppgaven for «nye arbeidshypoteser» for praktisk utprøving (Kvale, 1997, s. 119). Vitenskapelig tenkning i dette perspektivet kan ses som en uendelig offentlig interaksjonsprosess der et enkeltmenneske ikke kan avgjøre om noe er sant eller ikke (Peirce, 1868). Resultatene må derfor ses i sammenheng med en historisk, sosial, politisk eller annen kontekst (Creswell, 2013b). Kunnskapen blir slik sett relativ, noe som betyr at det ikke finnes noen endelig eller statisk kunnskap (Strømnes, 1993), og enhver konklusjon er feilbarlig (Skagestad, 1978).

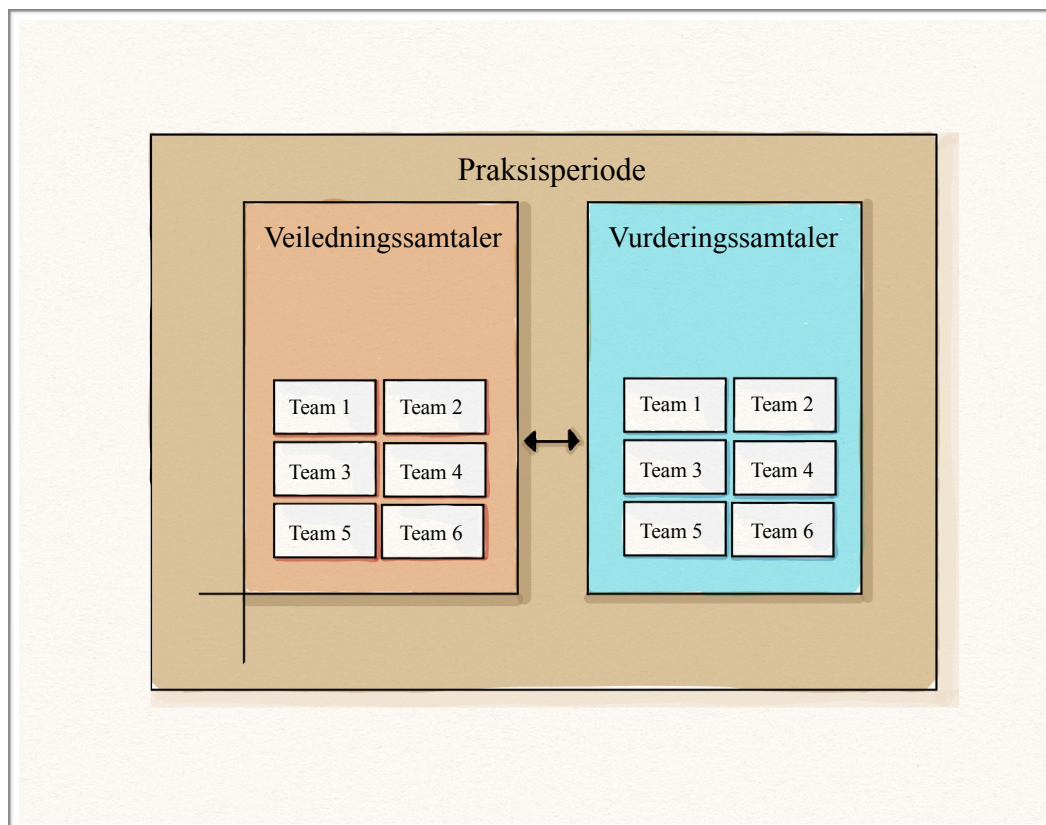
3.2 Design og metode

Dette er en kvalitativ undersøkelse som går særlig i dybden på et spesielt fenomen i veiledningens rolle i lærerstudentens praksisopplæring. Dette fenomenet er tematisering av lærerstudentens relasjonskompetanse. Undersøkelser av fenomener som dette gjør at casemetoden som forskningstradisjon egner seg godt, da case-studier viser fenomenene slik de fremkommer i verden (Skogen, 2007). Mer spesifisert er dette en sammensatt (embedded) multiplecase-studie. Det vil si at jeg definerer seks team med praksislærere som seks ulike analyseenheter innad i to caser. Den ene casen er vurderingssamtaler og den andre er veiledningssamtaler. Disse to casene består altså av de samme analyseenhetene, men i ulike sammenhenger. Jeg ser på data fra alle seks analyseenhetene som en helhet, samtidig som jeg sammenlikner de to casene opp mot hverandre (Skogen, 2007).

En multiplecase-studie er i utgangspunktet et urealistisk forskningsdesign i en masteroppgave, men siden dataene allerede er samlet inn gjennom hovedprosjektet, og jeg tidligere har analysert dataene i annen sammenheng er dette mulig likevel. Jeg kunne også forenklet designet ved å kun se på

veiledningssamtaler, eller kun vurderingssamtaler som en case. Eller jeg kunne valgt ut kun ett eller to team. Men i lys av den pragmatiske tilnærmingen jeg har, ville ikke dette gitt det beste svaret på problemstillingen. Jeg mener derfor at ferdigstilling av denne oppgaven viser at designet likevel har vært realistisk sett i lys av at jeg tidligere har gjennomgått materialet. Den tidligere gjennomgangen av materialet kan også ses som en pilotstudie, noe som er nyttig forut for hovedstudien ved case-design (Skogen, 2007). Den vekslingen mellom induktiv og deduktiv metode som jeg har hatt har muliggjort kontinuerlig revidering gjennom prosessen slik case-designet ofte krever ifølge Skogen (2007). Under følger en illustrasjon av masteroppgavens forskningsdesign inspirert av Yin (2003, s. 40).

Figur 5: Masteroppgavens forskningsdesign fra Yin (2003, s. 40)



3.3 Utvalg

Studien baserer seg på et utvalg i hovedprosjektet *Teammodellen. Veiledning og vurderings av praktisk lærerdyktighet*. Utvalget består av 24 praksislærere og 21 lærerstudenter i praksisopplæringen ved en ungdomsskole i Sør-Norge, gjennom lærerstudiet ved PPU og Lektor

trinn 8-13 høsten 2017. Siden 2016 har skolen praktisert en såkalt teammodell for å øke kvaliteten og profesjonaliteten i praksisopplæringen, noe som gjør at utvalget er organisert i seks team på tre til seks lærere, og tilsvarende antall studenter (Lillejord & Børte, 2016; Nilssen, 2014; Tillema, Smith & Leshem, 2011). Hver student har en praksislærer med hovedansvar for deres vurdering, men veiledning foregår hovedsakelig i team. De fleste praksislærerne her har formell veiledningskompetanse gjennom kurs i veiledning, og har som tidligere nevnt hatt opplæring i *Den triadiske modellen* (figur 2).

Deltakerne i utvalget mitt er egentlig valgt ut for problemstilling som er knyttet til profesjonalitet i veiledning og vurdering. Mye av dette sammenfaller denne oppgavens mål om å undersøke hvordan praksislærere tematiserer, vektlegger og modellerer relasjonskompetanse, i stor grad med hovedprosjektets mål om å undersøke veiledningens rolle i lærerstudentens praksisopplæring. Jeg går slik sett i dybden på et spesielt fenomen i veiledningens rolle i lærerstudentens praksisopplæring slik jeg tidligere har vært innom. Dette gjør at det samme utvalget også egner seg godt til denne masteroppgaven.

Som tidligere nevnt har jeg på grunn av datamaterialets omfang vurdert å begrense undersøkelsen til veiledningssamtaler mellom praksislærer og lærerstudent, eller kun praksislærerers vurderingssamtaler seg imellom. Men kom deretter frem til at det var mest hensiktsmessig å undersøke begge, da disse to ulike typene samtaler sammen kan besvare problemstillingen på en bedre måte. Det er 29 samtaler totalt som blir undersøkt, 12 av disse er vurderingssamtaler og 17 er veiledningssamtaler. 11 av samtalene er filmet i klasserom med sammensatte pulter, 17 er filmet i møterom og en samtale på kontoret. Det snakkes også om en lærerstudent som ikke er med i materialet, og det som sies om denne lærerstudenten har jeg også valgt å ta med i undersøkelsen. Det er studentenes undervisning som er referansegrannlaget for samtalene (A.R. Jensen, 2019). I vedlegg 3 presenteres en anonymisert oversikt over teamene i utvalget og hvordan de er organisert i samtalene som blir undersøkt.

3.4 Datainnsamling

Datainnsamling i denne masteroppgaven er gjort i hovedprosjektet som jeg tidligere har assistert i gjennom ikke-deltagende videoobservasjon, med frittstående videokamera som praksislærerne og

lærerstudentene selv har skrudd på og av. Det er flere grunner til at nettopp denne formen for observasjon egner seg til denne studien. For det første nøytraliserer det betydningen av forskerens fysiske og psykiske tilstand i observasjons-øyeblikket, fordi videokamera åpner for muligheten til å undersøke videoklippene flere ganger, med ulike tilnærminger. I tillegg kan det tenkes at videokameraet virker mindre forstyrrende i denne settingen, enn om forskeren satt i rommet selv. For det andre når målet er å synliggjøre hvordan relasjonskompetanse tematiseres av praksislærerne, vil den ordløse kommunikasjonen og modelleringen ovenfor studentene også være viktig å få med seg. Video egner seg spesielt godt til å observere nettopp dette, da en får mulighet til å observere både det muntlig og det ordløse språket. Her blir altså den tause kunnskapen som inngår i veiledning og i begrepet relasjonskompetanse tilgjengeliggjort i større grad enn gjennom annet utstyr for datainnsamling.

En annen svært viktig fordel med at datainnsamlingen har foregått på denne måten er at jeg først som forskningsassistent har kunnet diskutere ulike sekvenser i videomaterialet med andre forskere i prosjektet. Her har samtlige hatt mulighet til å undersøke de samme sekvensene. Dette har gjort at jeg bærer med meg fleres perspektiver når jeg så undersøker datamaterialet for andre gang, noe som har gitt meg muligheten til å kritisk vurdere både egne og de andres tolkninger underveis i prosessen. Samtidig er det viktig for meg å presisere igjen at denne masteroppgaven har vært et uavhengig og selvstendig arbeid, hvor jeg har tatt avstand fra de tidligere undersøkelsene på bakgrunn av kodekriteriene i vedlegg 2. Da flere forskere har innblikk i det samme videomaterialet som meg, vil eventuelt unøyaktighet fra min side i masteroppgaven kunne bli avslørt. Dette kan bidra til å sikre oppgavens troverdighet.

Det er også flere ulemper ved denne metoden for innsamling av data. En er at når jeg skal analysere data har jeg bare tilgang til et fast perspektiv, og dermed begrenset innsikt i konteksten utenfor videokameraets vinkel. En annen er at datamaterialet er svært omfattende, og det er tidkrevende å gjennomgå så mange timer med videofilmer. De 29 samtalen jeg har undersøkt utgjør 40 timer med videofilm fordelt på 35 videofiler. Dette har påvirket meg på mange måter. Når jeg har tilgang til videofilmer og transkribert materialet ser jeg gjerne ulike ting avhengig av dagsform. Dette har gjort at jeg stadig endrer og er uenig med meg selv, og må gjennomgå sekvenser flere ganger, og det er mer utfordrende å sette punktum, enn om jeg selv hadde sittet i de ulike samtalen og observert

og skrevet notater. Likevel er tilsvarende dette det pragmatiske perspektivet hvor sannheten er relativ og søken etter den er en endeløs prosess (Peirce, 1868).

3.5 Analyse

Videomaterialet er analysert med en tilnærming hvor lyder og visuell samhandling kodes og kategoriseres. En slik analyse innebærer fortolkning og forutsetter en subjektiv forståelse av det som observeres (Valle, 2018). Min subjektive forståelse bygger blant annet på den teorien jeg har presentert i kapittel to, i tillegg til annen forforståelse som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel. Det vil altså ikke være mulig å kategorisere uten at en tilegner materialet mening (Thagaard, 2009, s. 37). Videoanalysen er gjennomført i programvaren MAXQDA som egner seg godt for analyse av kvalitative data ifølge Creswell (2013a). Selv om dette er en kvalitativ masteroppgave, har jeg i tillegg telt kodenenes hyppighet i MAXQDA, og fremstilt noen resultater mer kvantitativt. Dette er fordi det pragmatiske perspektivet krever ulike tilnærminger for å komme frem til den beste besvarelsen av problemstillingen. Første del av analysen er gjort på bakgrunn av kodekriteriene i vedlegg fire som presenteres i kapittel fire. Dette vedlegget er en tabell som oppsummerer lærerens profesjonelle relasjonskompetanse fra det teoretiske rammeverket i kapittel to. Tabellen består av 40 kodekriterier.

I andre del av analysen er disse 40 kodene videreutviklet og bearbeidet etter Creswell (2013a, s. 251) sine anbefalinger om å sortere, slå sammen og redusere koder som overlapper hverandre. Dette presenterer jeg stegvis i kapittel fire. Her har jeg også sammenliknet kodene som er videreutviklet fra videomaterialet, med styringsdokumentene. Det er viktig å presisere at disse kodene jeg utvikler på bakgrunn av teorien ikke er annet en teori, og representerer ikke virkeligheten. Ulempen med denne måten å analysere på er at jeg tar begrep og tema ut av sin kontekst, og tolker ut i fra teorien hvilken kode et utdrag synes å passe inn i. Jeg skiller også fra hverandre noe som like gjerne kunne tolkes får å høre sammen eller være det samme. Dette diskuterer jeg mer inngående i kapittel fem.

3.6 Forforståelse og kvalitet

Min forforståelse, persepsjon og forutsetninger preger hva jeg ser og hvordan jeg ser når jeg analyserer data. Et eksempel er den såkalte Pygmalion-effekten (forventningseffekten) som påvirker

hva jeg legger merke til og ikke, ved at jeg finner det jeg forventer å finne og utelater det som ikke passer inn (Skogen, 2007). Skogen (2007, s. 61) mener at forskeren i case-studier kan ha «manglende distanse til å være hensynsløst åpen og søkende». Da jeg startet med masteroppgaven var jeg preget av de resultatene som foreligger i hovedprosjektet, hvor det tilsynelatende så ut til at formelle vurderingskriterier blir gjort «til gjenstand for forhandling i vurderingssamtalene [...] med konsekvenser for sluttvurderingen» (A. R. Jensen et al., 2019, s. 25). Dette gjorde at jeg blant annet hadde en negativ innstilling til om hvorvidt, og hvordan relasjonskompetanse ble tematisert av praksislærerne. Dette ble igjen det jeg vendte min oppmerksomhet mot i starten. Underveis i analyseprosessen avtok min forforståelse og muligens hensynsløse blick til fordel for et mer åpent blick. Dette antar jeg ble mulig da jeg arbeidet med datamaterialet på egenhand over tid og dannet et annet forhold til materialet med avstand til hovedprosjektet. I tillegg har jeg tolket det som at relasjonskompetanse faktisk forekommer i samtalene i større grad enn forventet, noe som har gjort at jeg på måtte gjennomgå noen av samtalene flere ganger.

Mine verdier og holdninger er preget av mitt arbeid som gestaltterapeut, hvor mitt arbeid ofte innebærer klienter som sliter med konsekvenser fra dårlige erfaringer fra skole. Jeg har dermed en normativ innstilling til at det bør legges stor vekt på utvikling av relasjonskompetanse i lærerutdanningen. Samtidig har jeg hatt en antagelse om at dette ikke vektlegges nok i dag. Dette gjør at analyseprosessen fortsatt vil kunne bære preg av mitt kritiske blick og normative innstilling. Case-studier har fått kritikk for å være for omtrentlige, mangle systematikk og dermed føre til manglende evne for etterprøving av forskningen. Som tidligere nevnt vil det at materialet er innsamlet gjennom videoopptak for så å ha blitt transkribert, kompensere for mye av omtrentligheten. I tillegg forsøker jeg her å være så gjennomsiktig som mulig når det gjelder forskningsprosessen. Begge disse elementene muliggjør en viss grad av etterprøving, og sikrer en viss kvalitet og pålitelighet.

Jeg har også arbeidet systematisk gjennom analysen i MAXQDA slik det fremkommer i kapittel fire, og vært bevisst min forforståelse gjennom prosessen. Det vil likevel kunne forekomme tilfeldige målingsfeil på bakgrunn av dagsform, forventningseffekten og andre tilfeldigheter. Dette gjør at jeg drøfter og kritisk vurderer egne fortolkninger i kapittel fem. Koherenskriteriet innebærer at resultatene og kunnskapen er basert på sammenheng, argumentasjon og logisk tenkning. Dette

har jeg sikret så godt det kan la seg gjøre gjennom veiledning, og ved å se mine resultater opp mot annen eksisterende forskning. Gjennom prosessen har teorien styrt de valgene jeg har tatt, og gjennom diskusjonen blir den logiske forbindelsen mellom analyse og teori tydeliggjort. Som tidligere nevnt innebærer pragmatisk troverdighet et spørsmål om resultatenes praktiske anvendbarhet. Dette innebærer altså at de tolkninger den oppgaven presenterer ikke har noen særlig verdi før de eventuelt settes ut i praksis og forandrer verden gjennom handling (Kvale, 1997, s. 224).

3.7 Etiske hensyn

Prosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Personvernombudet 17.10.2017, og godkjent 12.12.2017. Det var i utgangspunktet forventet avsluttet 30.06.2019, men på bakgrunn av funn i datamaterialet er prosjektet utvidet og videomaterialet transkribert. Utvalget ble informert muntlig og skriftlig, og har samtykket til deltakelse, og prosjektet har frem til nå etterstrebet å være transparent for deltakerne. Studien var frivillig å delta i, og alle informanter kunne når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Det kunne vært problematisk å undersøke datamaterialet som ikke deltakere har godkjent med tanke på denne masteroppgaven, men da oppgaven søker å belyse fenomener i praksisopplæringen med samme formål som hovedprosjektet, bør dette ikke by på problemer.

Det er ikke registrert taushetsbelagte opplysninger om enkeltelever. I de tilfeller der vurderingssamtalene i videoobservasjonene omhandler identifiserbare lærerstudenter har lærerstudentene gitt sitt samtykke til at praksislærere unntas taushetsplikt i dette tilfellet. Jeg har signert taushetserklæring, og alle forhold og gjengivelser er anonymisert i denne oppgaven. Dette innebærer at dataene bearbeides slik at direkte personopplysninger slettes, indirekte personopplysninger som f. eks. kjønn, alder og bosted omskrives. Utdrag fra videopptakene transkriberes med bearbeidelser for gjengivelse i masteroppgaven. Videomaterialet er oppbevart på en innelåst ekstern hardisk, og kodet på en maskin som ikke er tilknyttet internett. Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet ligger til grunn. Alt innsamlet materiale, med mindre annet er avtalt med informantene og NSD, slettes ved prosjektslutt.

I analyseprosessen har jeg særlig møtt på en del etiske utfordringer. Først da analyserte videomaterialet hadde jeg en kritisk innstilling til den veiledningen som ble gitt på bakgrunn av resultatene i hovedstudien. Dette påvirket meg til anse de menneskene jeg observerte i videofilmene på en noe negativ måte i starten. Jeg har så brutt ned og undersøkt samhandling i hver minste detalj, noe som gjør at jeg holder et øyeblikk i noen menneskers liv under lupen. I tillegg har ikke deltakerne selv hatt tilgang til filmene. Jeg setter så deres kommunikasjon opp mot et teoretisk rammeverk som ikke er tilgjengelig for deltagerne. Denne prosessen gjør at menneskene med sine intensjoner og omkringliggende kontekst fort glemmes, og det oppstår en «tingliggjøring» av menneskene som jeg ikke har møtt ansikt til ansikt gjennom denne undersøkelsen. Det vil si at jeg fort forholder meg til disse menneskene som objekter, i et «jeg-det forhold» fremfor idealet for menneskelige møter som er et «jeg-du» forhold (Buber, 1992). Dette har påvirket hvordan jeg undersøkte og hva jeg ble oppmerksom på fra starten, og jeg hadde utfordringer med å skille sak og person i noen av praksislærernes utsagn.

Gjennom selvrefleksjon har jeg blitt bevisst min urettferdige forutinntatthet som utgjør særlige etiske utfordringer. Jeg har så blitt opptatt av å ivareta deltagerne på en god måte som jeg selv kan stå for ovenfor den enkelte ansikt til ansikt. Jeg har forsøkt å bevare kjærligheten og respekten min ovenfor deltakerne som medmenneske og pedagoger med intensjon om å bistå lærerstudenter i sin utvikling mot å bli gode lærere. Med dette har jeg forsøkt å innta ulike perspektiver på de fenomenene jeg har observert, noe som skal fremgå av diskusjonen i kapittel fem.

4.0 RESULTATER

Jeg skal nå presentere hvordan relasjonskompetanse tematiseres av praksislærers i veiledningssamtaler med lærerstudenter, og i vurderingssamtaler med kollegaer, og vise hvordan jeg har kommet frem til dette gjennom analyse og fortolkning. Fortolkningsprosessen skal jeg gjennomgå kronologisk i sammenheng med de resultatene jeg har fått, slik at leseren fortsatt kan vurdere oppgavens kvalitet og troverdighet. Visuelle fremstillinger av tema og resultater er vedlagt i vedleggene 4-14, og henvises til fortløpende.

4.1 Kodeprosessen

Første del av analyseprosessen har som nevnt startet da jeg kodet videomaterialet som forskningsassistent med kodekriterier i vedlegg 2. Jeg har deretter frigjort meg fra disse kodene i denne masteroppgaven og tilnærmet meg materialet med nye kodekriterier fra tema som fremkommer i utdypingen av den femdelte modellen (figur 4, s. 17) i kapittel to. Hensikten med disse kodene er at de bidrar til å identifisere praksislærernes tematisering av relasjonskompetanse. Det har vært nødvendig å støtte meg til teorien og relevant forskningslitteratur for å gjenkjenne at det er relasjonskompetanse det er snakk om i utvalgte sekvenser. Et eksempel på dette er når det er snakk om ulike former av stemmebruk, eller det «å løfte blikket» som jeg her har tolket som å ha overblikk, se elevene eller det å vise interesse for eleven alt ettersom hvilken kontekst dette nevnes i. I vedlegg 4 følger en fremstilling av disse kodekriteriene i en tabell, hvor hver kode har beholdt samme farge som i den femdelte modellen (figur 4, s. 17). Dette regner jeg for å være relasjonskompetanse slik det tematiseres i teorien her, og er inndelt slik i totalt 40 koder :

Første hovedkategori er **egenskaper** som er følgende ni: *humor & humør, selvillit & selvfølelse, emosjonell intelligens, kreativitet, selvrefleksivitet & utvikling, åpenhet & toleranse, autensitet, tilknytningshistorie* og til slutt *autonomi*. Andre hovedkategori er **verdigrunnlag** som er følgende fire: *Etikk, mandat, elevsyn og motivasjon*. Tredje hovedkategori er **kunnskapsgrunnlag** om fire følgende: *Pedagogikk & didaktikk, fag, seg selv* og om *relasjonens betydning*. Den fjerde hovedkategorien er lærerstudentens **fremtoning** som er følgende seks: *Kroppsspråk, blikk, stemmebruk, tempo & energi, smil & ansiktsuttrykk* og det å *være synlig*. Til slutt kommer den femte kategorien **handlinger** som er følgende sytten: *Tilbakemeldinger & oppmerksomhet, konflikthåndtering, tilpassing, dialog, relasjonsbygging, være konsekvent & rettferdig, inntoning og*

speiling, se eleven & bruke navn, vise interesse for eleven, nærhet-distanse regulering, hjelpe & støtte, vise respekt, sette ord på det som skjer, berøring & gi/ta imot kjærlighet, ha oversikt, samarbeide med andre og til slutt feire feil.

4.2 Praksislærers tematisering av relasjonskompetanse

I kodeprosessen oppdaget jeg at praksislærerne brukte andre begrep og uttrykk enn mange av de kodekriteriene jeg hadde utviklet på bakgrunn av teorien. Jeg valgte derfor å videreutvikle noen av disse til å passe praksislærernes begrep, og slå sammen noen kategorier som så ut til å høre sammen. Dette førte til de reviderte kodekriteriene i vedlegg 5. Fortsatt med totalt 40 koder, men endrede siden noen av temaene fra teorien ikke er nevnt i veilednings- eller vurderingssamtalene, noen er slått sammen, mens andre temaer er lagt til ettersom de fremkom av samtalene uten å være i kodekriteriene som var utgangspunktet. I vedlegg 5 betyr lys grå at koden ikke fremkommer eksplisitt i samtalene. Selv om disse begrepene, eller temaene ikke var synlige eksplisitt, betyr ikke at de ikke var tilstedet implisitt, noe jeg diskuterer i neste kapittel.

Jeg skal nå gå gjennom hvordan relasjonskompetanse tematiseres gjennom veilednings og vurderingssamtalene, og vise noen utdrag som demonstrerer hvordan jeg har kommet frem til disse.

4.2.1 Tematisering av egenskaper

Dette er de følgende egenskapene jeg har tolket meg frem til at tematiseres i veilednings- og vurderingssamtaler gjennom undersøkelsene av videomaterialet. Jeg presenterer også noen utdrag fra samtalene for å illustrere fortolkningsprosessen:

- 1) Humor, humør og glimt i øyet med det å by på deg selv eller ha et vinnende vesen.
- 2) Det å ha selvtillit og selvfølelse
- 3) Emosjonell intelligens og modenhet.
- 4) Evnen til å improvisere og ha evne til kreativitet
- 5.) Det å skille mellom personlig og profesjonell. Dette innebærer å dele passelig mye, ikke søke for mye bekreftelse eller være for selvsentret.
- 6) Evne til selvrefleksivitet og utvikling. Dette fremkomme blant annet gjennom begrep som å ha endringskompetanse, at studentene tar veiledning, har selvinnsikt, tar ansvar og ikke kommer med unnskyldninger.

- 7) At studenten er en lærertype, har lærergenet og har det som skal til. At dette innebærer at hen har en viss type personlighet eller er en viss type. At hen er i stand til å spille en rolle og gjøre noe til sitt eget.

På denne og neste side følger et utdrag fra en vurderingssamtale som illustrerer hvordan egenskaper kan tematiseres i en vurderingssamtale. Her hvordan noe kan være vanskelig å vurdere når det ikke fremkommer av vurderingsrapporten. (For ordens skyld vil jeg her nevne at alle praksislærere i eksempelet under og i andre kommende eksempler kalles praksislærer, og studenter for lærerstudent. I de tilfeller der det er flere involvert i eksemplet kalles de for praksislærer eller lærerstudent 1, 2 også videre).

Utdrag fra vurderingssamtale 2.1:

- Praksislærer 1:** *Han er en spesiell type*
- Praksislærer 2:** *Han må bare gjøres litt klar over det [...] Du kan fint være en spesiell type og jobbe som lærer [...] men da må du vite hvordan du bygger de her relasjonene [...] ut i fra det jeg har observert han så er han ikke flink til å gå hen å snakke med de, å si hei [...]*
- Praksislærer 1:** *Jeg tror han er litt utrygg på seg selv*
- Praksislærer 2:** *Ja men det er han nok, han har nok hatt flere grunner til det opp igjennom åra [...] men det må man jobbe med, skal man jobbe ved en ungdomsskole så må du faktisk ha et forhold til de*
- Praksislærer 1:** *Ja, jeg tror ikke at det er en ungdomsskole jeg hadde anbefalt han å jobbe på, det er kanskje videregående!*
- Praksislærer 2:** *Nei nei nei, han er ikke en ungdomsskole-type [...]*
- Praksislærer 1:** *Så det er det med relasjonene, men jeg tenker at han får godkjent, og jeg har kommentert dette med variert undervisning, og det med samarbeid med andre, hygiene er ikke et eget punkt så det gidder jeg ikke skrive noen ting om, det er rart at de må komme her etter å ha vært flere måneder på UIA, at ingen andre kan fortelle det, at jeg må fortelle de at de lukter skit [...]*
- Praksislærer 2:** *[...] i forhold til intimsone til folk han jobber med, eh men bare generelt de der samarbeidsevnene hans [...] han har et ønske om det men han har en væremåte som er vanskelig for folk å forholde seg til, han kan være slitsom for folk, det merket jo jeg på en dag at jeg var sliten av å sitte med han [...] han er intens [...] han har vært inne hos rektor, vi lagde en liste til ham om hva vi ville at han skulle snakke med studenten min om [...] om dette hvordan man er i veiledningssituasjon, hvordan man er i*

forhold til hvor mye plass man tar i et rom [...] eh, vi har jo sett det på trinnmøte at han plutselig skal dra ut tida, og ta opp ting som ikke passer seg [...] og han har tatt dette med personlig og profesjonell, du har lov til å dele med deg selv, men ikke la det ta fokuset [...] Jeg kommer til å sette sammen et varsel på han hvis ikke jeg ser ekstrem endring [...] hadde han bare hatt engelsk så hadde han vært godkjent, faglig hadde han vært godkjent.

Praksislærer 3: *Men hva med alt det som ikke er faglig?*

Praksislærer 2: *Jeg satt å merket her (peker på vurderingsrapporten), det er åtte punkter som jeg er usikker på [...] Ikke sant, alene og sammen med andre planlegge tilpasse og gjennomføre, det er en ting [...] han, som sagt, han har en intens personlighet [...] der har han har jo fått det fra Rektor, og det virker jo iallfall i forhold til veiledningen, nå vet ikke jeg i forhold til de andre studentene for jeg sitter ikke der inne, men jeg kan jo prøve å finne ut av det da men, iallfall i forhold til veiledning så har jeg allerede sett en endring i forhold til fredag faktisk*

Praksislærer 1: *Han er, siden fredag, han er mer rolig i gangene nå, man hører ikke at han kommer, hvis vi sitter å prater på lærerværelse så kommer han ikke inn å blander seg inn liksom, så jeg merker det at han har jenket seg ned ganske mange hakk altså*

Praksislærer 2: *Han har det, så der har han vist endring, så det er jo en god ting....nå har han hørt det fra tre fire forskjellige kanter, pluss ledelse og UIA [...] samme med elever og foresatte, jeg er litt bekymret i forhold til foresatte og sånne ting, jeg vet ikke hvordan han ville fungert i sånne sammenhenger, jeg angrer litt for jeg vurderte, for jeg hadde utviklingssamtale og vurderte å spørre, skulle gjort det vettu, men var min første utviklingssamtale med de foreldrene [...]*

I utdraget på over kan det tenkes at det er relasjonskompetanse som tematiseres på ulike vis, blant annet med ulike egenskaper. Praksislærerne er i ferd med å fylle ut vurderingsrapporten og er usikre på om det blir mulig for studenten å bestå. De snakker om at studenten ikke ser ut til å være kontaktsøkende med elevene, eller bygger relasjoner. Det snakkes også om at studenten er en spesiell type, og kanskje ikke en type som passer til å jobbe i ungdomsskolen. Dette ser jeg her som egenskaper. De viser til utfordringer han har i forbindelse med andres intimsone og det å samarbeide med kollegaer. Praksislærerne ytrer også bekymring for om lærerstudenten kan egne seg til å ivareta kontakten mellom skole og hjem. Andre bekymringer er at studenten ikke ivaretar sin

egen hygiene, deler for mye av seg selv, tar opp ting som ikke passer seg og tar generelt mye plass både i gangen, på lærerværelse og på møter. Dette henger også sammen med studentens egenskaper slik jeg vurderer det her. Praksislærerne lager en liste til rektor som han skal ta opp med studenten, noe som fører til at studenten viser endring, men praksislærerne er usikre på om dette holder. Det neste utdraget viser temaet *selvrefleksivitet og utvikling* som også ses som egenskaper her.

Utdrag fra vurderingssamtale 2.2:

Praksislærer: (Praksislærer leser fra vurderingsrapporten) *Reflektere over egen praksis, som sagt, han viser bedring. Det var de unnskyldningene jeg tenkte på der, at han legger seg i forsvarsposisjon [...]*

Utdraget er et av flere eksempler på hvordan praksislærere vektlegger det at lærerstudentene skal ha selvinnsett, evne til selvrefleksivitet og evne til utvikling for å bestå sin praksis. Det å komme med unnskyldninger eller å forsvare seg teller negativt i vurderingen. Neste utdrag viser det samme temaet sagt på en annen måte.

Utdrag fra vurderingssamtale 1.1:

Praksislærer: *Ho er veldig reflektert om ting, når jeg er i enesamtale med ho, så syns jeg ho er veldig god til å reflekter over egen praksis, så derfor kan jeg krysse av på alt dette her, bortsett fra den siste syns jeg er litt svak, der syns jeg ikke hun har vist nok [...]*

Over illustreres hvordan selvrefleksivitet og evne til utvikling vurderes, hvor lærer krysser av i vurderingsrapporten ettersom studenten har vist evne til dette. I neste utdrag vises hvordan begrepet «tar veiledning» brukes i betydning av evne til utvikling i tråd med den veiledningen som blir gitt slik jeg tolker det.

Utdrag fra vurderingssamtale 5.1:

Praksislærer: *Oppsummert så synes jeg han tar veiledning, han gjør mye av det vi sier han skal gjøre [...]*

4.2.2 Tematisering av verdigrunnlag

Dette er verdigrunnlaget jeg har tolket meg frem til at tematiseres gjennom undersøkelsene av videomaterialet. Temaene etterfølges av utdrag fra samtaler for å illustrere fortolkningsprosessen:

- 1) Etikk
- 2) Mandat
- 3) Elevsyn og fordommer
- 4) Motivasjon

Noen av disse temaene har kommet til uttrykk indirekte. Her viser jeg et utdrag for å illustrere dette under:

Utdrag fra veiledningssamtale 3.1:

Praksislærer: *Har dere noen problemstillinger rundt relasjoner?*

Lærerstudent: *Ja, kanskje det med relasjoner til elever som er vanskelige, eller som ikke oppfører seg spesielt bra?*

Praksislærer: *Altså..*

Lærerstudent: *For det er lett å ha gode relasjoner til de greie elevene!*

Praksislærer: *Eller som oppfører seg annerledes enn det en har planlagt [...] for det er ofte det det går på, at det skurrer i forhold til planen*

I utdraget har jeg brukt koden *elevsyn og fordommer*. Dette er fordi jeg har tolket det som at praksislærer forsøker å korrigere og modellere et spesifikt elevsyn. Utvikling av et elevsyn har jeg

tolket som det å arbeide med relasjonskompetansen. Denne koden har også blitt brukt i forbindelse med praksislærers uttalelser knyttet til deres eget elevsyn eller menneskesyn. Selv om dette ikke direkte kan knyttes til lærerstudentens utvikling av relasjonskompetanse, vil praksislærerens egne holdninger antageligvis modelleres ovenfor lærerstudenten slik jeg har gjennomgått i kapittel 2 om mesterlære. Slik vil de indirekte kunne spille en rolle i lærerstudentens utvikling av holdninger og verdier, som igjen er henger sammen med deres relasjonskompetanse. Her følger fire utdrag som illustrerer dette, i det første veiledes to studenter i forkant av undervisning av en praksislærer:

Utdrag fra veiledningssamtale 5.2:

Praksislærer: *Nå møter dere D klassen som er en tøffere klasse i forhold til adferd og utfordringer, enn C klassen, som er, kall det, snillere å ha med å gjøre, lettere håndterbare [...] Det er A og C, den der krem gruppa liksom, det er jo ikke noe adferd i det hele tatt [...].*

I utdraget ser det ut til at praksislærer har gjort seg opp en mening om noen klasser som helhet, noe som også fremkommer i andre samtaler der praksislærere synes å ha en felles forståelse for hvilke klasser som der de «vanskelige» eller liknende. Jeg har kodet dette som elevsyn uansett årsak til de holdningene som kommer frem. Det viser seg i en av samtalene at en student ikke har «problemer» med en elev som praksislærer har hatt «problemer» med. Neste utdrag illustrerer en måte å snakke om en gruppe elever som i utdraget over

Utdrag fra vurderingssamtale 5.3

Praksislærer: *Jentene i de to klassene er snille som lam, de stiller ikke spørsmål ved henne i det hele tatt, hadde hun hatt guttene nå så hadde hun blitt spist levende. Skulle hun hatt en TIPP klasse nå hadde hun dødd [...]*

Utdraget viser en tendens jeg observerer i flere av samtalene, nemlig en viss måte å snakke om jenter og gutter på. Under følger to utdrag som illustrerer dette og som også er kodet med elevsyn og fordommer.

Utdrag fra veiledningssamtale 5.4:

Praksislærer: *En må korrigere adferden til de der gutta boys [...]*

I utdraget over gir praksislærer veiledning rundt klasseledelse, og særlig hvordan guttenes adferd bør korrigeres. Dette er bare et av flere liknende utdrag. Neste utdrag illustrerer også tendensen knyttet til kjønnsforskjell:

Utdrag fra vurderingssamtale 5.3:

Praksislærer 1: *Det er så søtt (smiler og snakker lavere) etter timen så kommer noen av jentene bort til meg også spør de, kan vi få lov til å gi noen tips til studenten?*

Praksislærer 2: (smiler) *åh*

Praksislærer 1: *Så sier jeg, ja selvfølgelig kan dere det, men jeg vil gjerne høre det først*

Praksislærer 2: *Ja?*

Praksislærer 1: *Også kommer det; han må ha litt mer troa på deg selv (Stemmen blir lys, og praksislærer fniser)*

Praksislærer 2: *åh, det er rørende [...]*

Praksislærer 1: *haha, ja det må de, det er helt riktig, det er så rørende [...]* (ler)

I utdraget over endrer stemmene til praksislærerne nærmest karakter, og de snakker mykere når de snakker om jentene.

4.2.3 Tematisering av kunnskapsgrunnlaget

Her beskriver jeg hvordan kunnskapsgrunnlaget tematiseres gjennom undersøkelsene av videomaterialet. Temaene etterfølges av utdrag fra samtaler for å illustrere fortolkningsprosessen jeg har hatt. Hovedkategorien kunnskap innebærer i samtalene:

- 1) Kunnskap om pedagogikk og didaktikk gjennom begrep som undervisning og det som omhandler undervisningen, metoder og variasjon med timenes disposisjon, Powerpoint,

smartboard og digital tavle. Her nevnes lærerstudentens digitale ferdigheter, IKT, hvordan studenten skriver på tavlen, det å være pedagogisk og ta kunstpauser.

- 2) Kunnskap om faget sitt
- 3) Kunnskap om seg selv, om relasjonens betydning og samspill. Kunnskap om ungdomskulturen og det sosiale.

Under følger et utdrag fra samtaler hvor kunnskaper nevnes, for å illustrere hvordan jeg har kodet.

Utdrag fra vurderingssamtale 5.1

Praksislærer 1: *Det skorter veldig på undervisning, Sammenliknet med Henning for eksempel i kroppsøving, så har han den faglige biten under huden, men det her er ikke i nærheten en gang.*

Praksislærer 2: *Og spesielt det å ha deltatt i lagidrett det er jo en fordel når en skal lede en gruppe i kroppsøving [...]*

I utdraget over er det snakk om en student som ikke synes å ha tilstrekkelig kunnskap om faget sitt ifølge praksislærer. I det neste utdraget under illustreres også hvordan fagkunnskapen tematiseres i sammenheng med andre deler av relasjonskompetansen.

Utdrag fra vurderingssamtale 1.2:

Praksislærer 1: *Hun er veldig god på det faglige, er veldig solid. Hun fremstår utrolig tydelig og har også relasjonen vil jeg si, er best av dem som vi veileder, helt klart [...]*

Praksislærer 2: *Enig*

Praksislærer 1: *Hun er god på navn, hun snakker med de og går rundt i friminuttet [...]*

Praksislærer 2: *Ja, hun møter blikket på de ser det ut som [...]*

Her tematiseres relasjonskompetansen også gjennom det å ha gode relasjoner, bruke navn, snakke med elevene, ha blikkontakt og være kontaktsøkende i friminuttet. I tillegg nevnes det at studenten

fremstår som tydelig. Her har jeg kodet med klasseledelse, da tydelighet inngår her. Samtidig er det også snakk om fremtoning som jeg kommer til nå.

4.2.4 Tematisering av fremtoning

Her beskriver jeg hvilke fremtoning som tematiseres gjennom undersøkelsene av videomaterialet. Temaene etterfølges av utdrag fra samtaler for å illustrere fortolkningsprosessen jeg har hatt.

Tematisering av fremtoning innebærer:

- 1) Kroppsspråk, særlig dette å ha en god holdning
- 2) Stemmebruk som innebærer det å ha en tydelig stemme og ikke mumle. Bør en ikke snakke for høyt, og heller ikke for lavt. Det ser også ut til å være en fordel å ha det som kalles en behagelig stemme.
- 3) Tempo og energi. Nevnes også med begrep som å være effektiv, treg, monoton, passiv, skape halleluja stemning, være motiverende, løssluppenhet, livlighet og det å ha et åpent kroppsspråk.
- 4) Være synlig tematiseres særlig gjennom det å bevege seg rundt i klasserommet i undervisning. Her snakkes det også om å ta passelig med plass både i undervisning og utenfor undervisningen. Dette kan også knyttes til det å være ute i friminuttet.
- 5) Utseendemessig fremtoning. Her er det snakk om å skifte klær jevnlig, ha god hygiene og ikke lukte vondt. Her nevnes også lærerstudentens alder som en forutsetning for hvordan en presterer som lærer gjennom utsagnet: «[...] hun er ingen ungjente lenger».
- 6) Smil, blick og varme uttrykk gjelder i de tilfeller der det snakkes indirekte, eller demonstreres kroppslig om inntoning eller speiling. Også når ansiktsuttrykk, smil, vennlig stemme, øyekontakt og blickkontakt nevnes. Her er det også snakk om det å være forsiktig med å spørre elever høyt i klassen og ta hensyn.
- 7) Måten man gjør ting innebærer at praksislærer snakker om en lærerstudent og sier at det bare er noe med måten han gjør noe på. Dette er med som en kode, da den viser til en viss fremtoning.

Utdraget under er kodet med fremtoning flere ganger gjennom ulike koder i tillegg til andre deler av relasjonskompetanse som jeg vil gjøre rede for etter utdraget.

Utdrag fra veiledningssamtale 5.4:

Praksislærer:

[...] også er dere ordentlig gode når dere går rundt å hjelper syns jeg. Det er liksom både kroppsspråket og dialogen dere har med de, så dere gjør dere veldig godt i et klasserom, det er fint [...] Det er nok det med å få sett elevene, og å kjøre tydelig klasseledelse som er det dere må virkelig jobbe med, fordi nå har eleven fått lov å bestemme åssen det skal være i klasserommet [...] gjerne snakk litt høyere, kanskje har det kunne være litt mumling i starten av setningene, vær helt tydelig [...] veldig pluss på å gjenta det alle eleven sier [...] bevege seg bra mellom gruppene [...] gjerne være mer mobil også mellom forelesningene [...] Henning snakker tydelig, og har god bevegelse i klasserommet [...] han gir god oppmerksomhet til gruppene, har godt overblikk over hva som skjer i klasserommet [...] og fanger oppmerksomheten med klapping [...] i forhold til stemmebruk så har begge to en behagelig stemme, dere har en behagelig væremåte i forhold til elevene [...] bare litt volum noen ganger, er litt for lavt [...] det gjelder på samme måte med kroppsholdning også når beskjedene gis, så er det et eller annet som skjer [...] men begge har behagelige rolige stemmer som bærer [...] hovedbudskapet mitt er også å heve blikket, å få sett alle elevene, det er nok en treningssak.

I utdraget over veiledes lærerstudentene i etterkant av en undervisningsøkt. Praksislæreren gir tilbakemeldinger til studentene om at de gjør seg godt i et klasserom og har behagelige væremåter noe som kan tenkes å henge sammen med egenskaper. Dette har jeg altså kodet som lærertype. Han påpeker studentens kroppsspråk og studentene får ros for hvordan de beveger seg i klasserommet, at de har «behagelig rolige stemmer», men at de må passe på å snakke tydelig og passe volumet. Et tips er også å passe på kroppsholdningen ovenfor elevene. Det snakkes også om dialogen de har med elevene, deres klasseledelse, oppmerksomheten deres retten mot elevene, at de hever blikket og ser alle elevene. Det neste utdraget viser hvordan fremtoning fremkommer gjennom tematisering av *tempo og energi*.

Praksislærer: *Dette med energi er jo, hva skal jeg si, et personlighetstrekk, eller en ferdighet som en og til en viss grad kan lære, og det er der jeg tenker at nå er vi godt i gang med studentperioden, og nå stiller vi høyere krav til, og har høyere forventninger til klasseledelse, ikke bare det å gjennomføre timen men også å komme å løfte seg selv til neste nivå [...]*

I dette utdraget er det tilsynelatende vanskelig å begrepsfeste det det som praksislæreren vurderer. Dette kalles energi, og ses av praksislærer som et personlighetstrekk. Praksislærer henviser til begrepet klasseledelse og sannsynligvis til nivåene i den triadiske modellen. Ut fra utdraget kan det muligens bety at praksislærer henviser til deler av det jeg regner for å være relasjonskompetanse, gjennom lærerens energi i klasserommet.

4.2.5 Tematisering av handlinger

Her beskriver jeg hvilke handlinger som tematiseres i veilednings- og vurderingssamtalene. Temaene etterfølges av utdrag fra samtaler for å illustrere fortolkningsprosessen jeg har hatt. Tematisering av handlinger innebærer:

- 1) Tilbakemeldinger, oppmerksomhet, ros og kritikk
- 2) Konflikthåndtering innebærer blant annet at en bør holde tråden i undervisningen uansett om en elev prøver å forstyrre, ikke tar seg affisere eller tirre og overser dårlig adferd.
- 3) Det å tilpasse undervisningen, hjelpe elevene, treffe nivået og elevforutsetningene.
- 4) Bygge relasjoner og samarbeide med med elever, kollegaer og hjem.
- 5) Være interessert i elevene innebærer å være kontaktsøkende, spørre om fritiden, være litt kompis, se elevene sine i andre fag og situasjoner, møte elevene i friminuttet for smalltalk eller be elevene være igjen for en prat etter timen om det trengs.
- 6) Se eleven og bruke navnet deres, noe som særlig er mulig i opprop slik at en bør bruke tid på dette.

- 7) Autoritet og klasseledelse innebærer å være tydelig, kommunisere premisser for timen, være passelig streng. Lærerstudenten bør signalisere ro, trygghet og sikkerhet. For å lede klassen kan studenten klappe i hendene, slå i bordet eller gi anmerkninger for eksempel. Begrepet klasseledelse brukes særlig mye.
- 8) Ha oversikt og løfte blikket
- 9) Tid, punktlighet og ha god tid
- 10) Kommunikasjon og dialog med elevene, gjerne sette seg ned på huk ved siden av dem ved pulten
- 11) Nærhet-distanse regulering innebærer at studenten ikke trækker over andres intimsone og kommer for nært.
- 12) Vise respekt for elevene og ikke bare være opptatt av egen undervisning

Under viser jeg utdrag som illustrerer hvordan handlinger knyttet til relasjonskompetanse kommer til uttrykk gjennom veilednings- og vurderingssamtaler. I utdraget under vurderes lærerstudenten.

Utdrag fra vurderingssamtale 5.3:

Praksislærer 1: *Han har blitt mye varmere i trøya også, se på kroppsspråket og måten han kommuniserer med elevene på*

Praksislærer 2: *Det synes jeg han var god på tidlig også (krummer seg i kroppen og peker på øynene sine og på øynene til den imaginære eleven som sitter foran) han satte seg ned med de. Han så de*

I utdraget over snakker to praksislærer om en lærerstudent som er god på å kommunisere med elevene. Studentens kroppsspråk demonstreres av den ene praksislæreren, og det understrekes at han har øyekontakt med elevene. I det neste utdraget snakkes det eksplisitt om hvordan lærerstudentene kan bygge relasjoner til elevene:

Utdrag fra veiledningssamtale 1.2:

Praksislærer 1: *Hva gjør man egentlig for å skaffe seg best mulig relasjoner til elevene? Hvilke virkemidler bruker man? [...] det er jo faktiske ikke så enkelt å få til gode relasjoner med en hel haug av elever på 6 uker, så vi tenker at det som er målet er at dere er i*

gang med det, og bli bevisst på det og jobber med det sånn at dere er innstilt på at når dere skal ut i arbeidslivet så vil det være noe dere må jobbe med fra dag en. Men om dere kan tenke litt på det, også kan vi diskutere litt rundt det?

Lærerstudent 1: For å i det hele tatt kunne bygge relasjoner og få respekt er vel det første å bruke navn [...] være til stede i begynnelsen av timen [...] small-talken, å kunne snakke litt fotball [...] og interessere seg for ungdomskulturen da [...]

Lærerstudent 2: Bruke tid til å snakke med elevene, å bli kjent på en måte [...] burde komme litt tidlig før timen [...] å snakke om alt og ingenting

Lærerstudent 3: Det var egentlig det jeg og tenkte, det vi snakket om i forrige uke, å prate med dem når en har inspeksjon, prøve å og oppsøke dem og prate i friminuttene, det har jeg prøvd å gjøre, spesielt med gutta da, så har det blitt litt sånn fotballprat [...]

Lærerstudent 4: så tenker jeg at det er viktig når vi snakker og underviser til elevene, dette med øyekontakten, så alle føler seg sett, og litt dette med holdning når man skal stå å prate

Praksislærer 1: Når du åpnet opp for å gi litt av deg selv [...] Når du forteller noe om deg selv, personlig, Da la jeg merke til i elevgruppa, at «oi!» (Hever stemmen)

Praksislærer 2: Nå har dere fortalt litt om hva dere kunne gjøre for å skape relasjoner utenfor timen, men kan dere si mer om hva dere kunne gjort i timen?

Praksislærer 1: Må tenke litt selv også kjenner jeg, Det var et interessant men vanskelig spørsmål,

Lærerstudent 1: [...]Det er jo noe med å være på bølgelengde [...]

Lærerstudent 2: Kanskje når de akkurat har turt å rekke opp hånda, de er jo som regel inne på noe når de svarer [...] at du anerkjenner de når de svarer [...]

Lærerstudent 1: Positive tilbakemeldinger er noe vi kan oppsummere med

Praksislærer 2: Det er noe med å vite hvem de er [...] for å oppsummere, navn er viktig, kanskje den enkleste måten [...] dere nevnte smalltalk [...] på vibbene med ungdomskulturen, komme tidlig slik at de har noen å snakke med om de ønsker, du snakket om det å være oppsøkende....bare gå bort å prate....det å finne tiden til å små snakke, det kan man også finne tid til i en time, og det med øyekontakt, faktisk møte blikket med den man vil snakke med [...]

Praksislærer 1: Kan dere tenke dere en gang i løpet av timen hvor det er enkelt å få til?

Lærerstudent 3: Opprop?

Praksislærer 1: Ja vi har bedt dere bruke tida på den delen [...] da blir det litt sånn; «ja de vet at jeg er her». Hvis man har relasjoner har man kunnskaper om hva de faktisk har lært [...] hvis man er på det høyeste nivået undervisningsmessig så kan du; «i dag vet jeg at den og den og den de har fått det med seg, mens de og de ikke [...]

Lærerstudent 2: Det syns jeg er veldig vanskelig da, det er litt mange å holde styr på [...]

Praksislærer 2: Hvor godt på en skala fra 1 til 5 føler dere at dere kjenner elevene? [...] Og hvor godt tror dere de kjenner dere?

I utdraget på forrige side foregår det en form for idémyldring mellom praksislærere og lærerstudenter, hvor det å bygge relasjoner og ideer rundt virkemidler for å bygge relasjoner drøftes. Relasjonskompetanse tematiseres i utdraget gjennom det å ha en god kroppsholdning, ha øyekontakt, kunne gi litt av seg selv og være litt personlig, være interessert i og oppsøke elever for å snakke om fritidsinteresser og annet småsnakk. Det understrekes at en bør være på bølgelengde med elevene og ungdomskulturen. Det å vise respekt, bruke navn, være tilstede før timen slik at man er tilgjengelig for en prat, anerkjenne elevene når de svarer i timen for eksempel og gi tilbakemeldinger, møte blikket til elevene under opprop, og generelt bruke tid på oppropet tematiseres også. Her følger et utdrag som kanskje illustrerer hvordan det å utvikle relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen kan være utfordrende.

Utdrag fra veiledningssamtale 4.1:

- Lærerstudent:** *[...] hun har så mange som vet om det, som ho kan snakke med, så jeg jeg lar det gå, jeg føler ikke jeg skal grave i det [...]* (tar hendene opp som om hun stiller spørsmål med kroppen) *Jeg vet ikke om det..*
- Praksislærer:** (nikker) *Ja*
- Lærerstudent:** *Jeg er jo her bare for en kort periode, hadde jeg vært ansatt her hadde det vært helt annerledes [...]*
-

I utdraget forteller lærerstudenten om en elev som sliter med noe. Eksempelet viser en eventuell utfordring som knytter seg til det å utvikle relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen, nemlig at lærerstudenten bare møter elevene for en kort periode. Dette drøfter jeg nærmere i neste kapittel. Dette utdraget innebærer det å vise interesse for eleven og være kontaktsøkende. Under og på de neste sidene følger flere utdrag som illustrerer temaet autoritet og klasseledelse. Det første er hentet fra en veiledningssamtale.

Utdrag fra veiledningssamtale 5.4:

- Praksislærer:** *[...] Når de står ute i gangen så ta å jag litt på de, bare: (viser piskeslag med hånda og lager to piskeslaglyder)*
-

Praksislærer gir råd til en student som sliter med noen elever som bruker lang tid for å finne bøker og komme inn til timen. I utdraget under snakkes det om den liknende lederstil.

Utdrag fra vurderingssamtale 2.2

Praksislærer: *Jonas som hun samarbeider med, er mer sånn tysk [...] (lager lyder og viser bevegelser med flat hånd snudd på siden, som om hun kutter brød med sverd)*

Praksislærer snakker om noen lærerstudenters ulike lederstil, og om det å være passelig streng. I neste utdraget vurderes en lærerstudents klasseledelse.

Utdrag fra vurderingssamtale 5.1:

Praksislærer: *[...] han har utviklet seg der også, han er mer tydelig nå, men har litt å gå på [...] Han har samme utfordringer når det gjelder klasseledelse, det å se elevene [...]*

Dette utdraget viser både koden klasseledelse, men også evne til å se elevene som også vurderes. I det neste utdraget på neste side vises praksislærers vurdering av en student som det ikke er noen tvil om når det gjelder å bestå praksisperioden

Utdrag fra vurderingssamtale 2.2

Praksislærer: *Da kan vi være enig om at Tone kommer til å klare seg kjempe fint, jeg hadde nesten ikke trodd at hun var student hvis ikke jeg hadde visst [...] hun er kjempe fin, er strukturert og har god klasseledelse og sånn [...]*

Utsagnet over kan ses som litt diffust, og det er kun begrepet klasseledelse som fremkommer tydelig gjennom begrepet i seg selv og gjennom det at studentene er strukturert. Det at studenten er kjempe fin er antar jeg at viser til hvilke inntrykk studenten har gjort helhetlig som lærer, og

muligens lærerstudentens relasjonskoompetanse. I utdraget under gir to praksislærere råd til lærerstudentene i teamet.

Utdrag fra veiledningssamtale 6.2:

- Praksislærer 1:** *Hvis en får øyekontakt, bare (peker på hodet) caps og lue. Trenger ikke kjeftte på de liksom*
- Praksislærer 2:** *Ja, er veldig få som er vrange [...]*
-

Her veiledes lærerstudenter rundt konkrete tiltak for å overholde skolens regler om hodeplagg. Her vises en lederstil som kan ses som mild, med et elevsyn hvor elever ses som noen som ikke er vanskelige.

4.3 Vektlegging av ulike tema

Jeg skal nå presentere hvordan de ulike temaene ser ut til å vektlegges både i veilednings- og vurderingssamtaler, og se dette i fra ulike vinkler. Den delen av relasjonskompetanse som ser ut til å være mest tematisert, totalt både i vurderings- og veiledningssamtalene er knyttet til den klasseledelsen lærerstudenten har eller burde strekke seg etter (vedlegg 6). Her regner jeg vektlegging for å tilsvare antall koder. Det vektlegges at lærerstudentene bør være en tydelig lærer som kommunisere premisser for timen, signaliserer ro, trygghet, sikkerhet og er akkurat passe streng. De andre delene av relasjonskompetanse tematiseres langt mindre. Her vil jeg gjennomgå de som vektlegges mest av disse andre delene. Først tematiseringen av lærerstudentens fagkunnskap så etterfulgt av evnen til selvrefleksivitet og utvikling. Deretter synes det viktig å bruke elevenes navn og se den enkelte, for så å kunne bygge relasjoner og ha gode samarbeidsevner i møte med andre kollegaer. Så fremkommer det en del indirekte holdninger knyttet til elevsyn, både fra praksislærers side og fra lærerstudentens side hvor praksislærer i noen tilfeller veileder studenten i forhold til dette. Deretter vektlegges studentenes stemmebruk, om de har en behagelig stemme, om de snakker tydelig og elementer knyttet til volumet. Til slutt vil jeg ta med tematiseringen som jeg har kalt smil, blick og varme uttrykk. Dette tematiseres av praksislærerne gjennom vektleggingen av smil, blickkontakt med elevene, det å ta hensyn, ha vennlig stemme og gjennom ansiktsuttrykk.

Det er også stor forskjell mellom vurderingssamtalene og veiledningssamtalene, hvor det generelt synes å være lite tematisering av relasjonskompetanse i veiledningen sett opp mot vurderingssamtalene mellom praksislærere. Tematiseringen i veiledningene knytter seg hovedsaklig til de deler av klasseledelse som jeg beskrev over, og det å se eleven og bruke navn. I vurderingssamtaler er det også elementer knyttet til klasseledelse og begrepet klasseledelse som tematiseres i størst grad som tidligere nevnt. Etter dette er det studentenes fagkunnskap som vektlegges, for så hvilken villighet og evne studentene har til å endre seg og utvikler i henhold til den veiledningen som er blitt gitt. Så er det undervisningen og de ulike undervisningsmetodene studenten mestrer og kan variere mellom som vektlegges. Etter dette tematiseres det å kunne bygge relasjoner både til hjem, elever og kollegaer, men særlig med vekt på elevene. Her er det at studentene har læret seg elevenes navn en fordel, og at de ser ut til å se elevene. Så ser det ut til at det er viktig hva slags personlighet lærerstudenten har, eller type hen er. Her nevnes det å være en lærertype eller ikke, og i denne forbindelse også om studenten er en type som kan arbeide i ungdomsskolen, barneskolen eller videregående i såfall.

Etter dette er det viktig at lærerstudenten kan tilpasse undervisningen og hjelpe elevene. Så fremkommer det en del elementer som kan knyttes til ulike elevsyn, og da stort sett er det praksislærernes elevsyn som fremkommer her uten at dette ser ut til å tematiseres bevisst. Det som ser ut til å vektlegges etter alt dette er at studentene viser interesse for elevene og er kontaktsøkende i sine handlinger. Her snakkes det om å oppsøke elevene i friminuttet, i timen eller i andre situasjoner for en prat eller bare småsnakk om fritid for eksempel. Det nest siste temaet jeg vil ta med her er hvordan lærerstudenters fremtoning knyttet til tempo og energi vektlegges. Det synes å være begrep som «livlighet», «løssluppenhet», «effektivitet» og evne til å skape «halleluja stemning» som settes mest pris på, mens det å være «monoton», «treg» og «passiv» kan se ut til å påvirke vurderingen studenten får på sin praksis. Til slutt vil jeg nevne praksislærernes vektlegging av studentens stemmebruk i vurderingen, med samme begrep som jeg beskrev at tema fremkom i veiledningssamtalene. Den av de fem hovedkategoriene i relasjonskompetanse som tematiseres oftest, noe som også vises av vedlegg 12, er lærerstudentens handlinger. Etter dette tematiseres de andre delene av relasjonskompetanse betraktelig mindre. Først etter handlinger kommer kunnskapsgrunnlaget, så studentens egenskaper, fremtoning og tilslutt elementer knyttet til verdigrunnlaget.

Av lærerstudentens handlinger nevnes tema knyttet til autoritet og klasseledelse i hele 28 av de 29 samtalerne til sammen. De å se eleven nevnes i 24 av samtalerne og det å kunne bygge relasjoner og samarbeide i 19. De temaene som inngår i lærerens handlinger som nevnes i færrest samtaler er det å vise respekt, konflikthåndtering, gi elevene tilbakemeldinger og oppmerksomhet. Jeg tar ikke med de som ikke er nevnt i noen samtaler her, og heller ikke de mellom de som nevnes mest og minst. I vedlegg 11 illustreres antall samtaler temaet *handling* forekommer i. Når det gjelder kunnskapsgrunnlaget (vedlegg 9) er det kunnskap knyttet til pedagogikk og didaktikk, og særlig da undervisningsmetoder som tematiseres i flest samtaler. Disse tematiseres i 19 av de 29 samtalerne, mens kunnskap om fag tematiseres i 16. Dette står i motsetning til det at kunnskap om fag er nevnt oftere enn kunnskapen om pedagogikk og didaktikk, noe som betyr at det snakkes i større grad om det i færre samtaler. Kunnskap om relasjonens betydning og «det sosiale» som praksislærer bruker tematiseres bare i 4 av de 29 samtalerne.

Av lærerstudenters egenskaper (vedlegg 7) er det evnen til selvrefleksivitet som tematiseres i flest samtaler. Disse nevnes i 16 av 29 samtaler. Etter dette tematiseres selvtillit og selvfølelse i 8 samtaler, det å være en lærertype eller type i 8 samtaler, viktigheten av å ha humor og «glimt i øyet» i 7 av samtalerne og evne til improvisering og kreativitet i 7 samtaler. Det som nevnes i færrest samtaler er tema knyttet til autensitet, emosjonell intelligens og modenhet og dette med å skille mellom å være personlig og profesjonell. Se mer inngående illustrasjon i vedlegg 7. Når det gjelder studentenes fremtoning (vedlegg 10) er det det å være synlig som nevnes i flest samtaler, altså i 18 av 29. Smil, blick, varme uttrykk og stemmebruk nevnes i 16 av samtalerne. Etter dette er det kroppsspråket som tematiseres i 11 av samtalerne, mens tempo og energi tematiseres i 9 av dem. Til slutt er det utseende messig fremtoning i 3 samtaler og begrepet «måten man gjør ting på» som fremkommer i to samtaler. Når det gjelder verdigrunnlaget (vedlegg 8) er stort sett tema rundt elevsyn og fordommer som fremkommer. Dette tematiseres i 17 av de 29 samtalerne, men både mandat og etikk bare fremkommer i to av de. Egen motivasjon har ikke fremkommet i noen av samtalerne, likevel kan det argumenteres for at dette er tilstede mer implisitt, noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

Om jeg sammenlikner temaenes prosentvise forekomst kun fordelt på veiledningssamtaler er det definitivt handlingene som tematiseres i størst grad. Etter dette kommer fremtoningen, så kunnskapsgrunnlaget og tilslutt lik fordeling av egenskaper og verdigrunnlag. Når det gjelder

vurderingssamtaler er de ulike temaene mer jevnt fordelt. Dette betyr at selv om det også her er handlingene som vektlegges i størst grad, ser det ut til at egenskaper og fremtoning vektlegges i nesten like stor grad. Etter dette kommer kunnskapsgrunnlaget og verdigrunnlaget. Dette illustreres i vedlegg 13.

4.4 Resultatene i lys av styringsdokumentene

I vedlegg 14 har jeg sett resultatene fra veilednings- og vurderingssamtalene i lys av styringsdokumentene. Jeg har her gjennomgått styringsdokumentene med de samme kodene som i vedlegg 5. De punktene som fremkommer av styringsdokumenter og som jeg ikke har funnet med samme begrep i tabellen har jeg skrevet inn med samme farge som det dokumentet det kommer fra. Vurderingsrapportene for alle praksisperiodene på lektor er slått sammen til en farge, altså mørk grønn som vi kan se i oversikten under. Det samme har jeg gjort for praksisperiodene til PPU, som har fått fargen mørk rosa. Jeg skal her gi en oppsummering av resultatene i lys av styringsdokumentene. Vurderingsrapportene for Lektor 8-13 har med 9 elementer av relasjonskompetanse, og hele 4 av disse har ikke vurderingsrapporten for PPU med. PPU har med 5 totalt.

Det som fremkommer av teorien men som ikke praksislærer tematiserer

Syv tema som fremkommer av teorien, men som ikke fremkommer av veilednings- eller vurderingssamtalene. Kun ett av disse fremkommer i styringsdokumentene. *Autensitet, være konsekvent og rettferdig, tilknytningshistorie, autonomi, sette ord på det som skjer, berøring og å gi og ta imot kjærlighet og å feire feil.*

Det praksislærer vektlegger som styringsdokumentene sier lite om

Det er 12 begrep og tema som vektlegges av praksislærere, som ikke fremkommer av styringsdokumentene. Disse begrepene er: *nærhet-distanse regulering, vise respekt, måten man gjør ting på og det å være en lærertype. Det var også det å bevege seg rundt i timene, utseendemessig fremtoning knyttet til klær, alder og hygiene, kroppsspråk, motivasjon, mandat, selvtillit og selvfølelse, improvisering og kreativitet og til slutt det å skille mellom personlig og profesjonell.*

Det styringsdokumentene sier noe om som ikke praksislærerne vektlegger

I styringsdokumentene er det 4 tema som ikke vektlegges i veilednings- eller vurderingssamtaler. Disse er: *å fremme likestilling og likeverd, lytter til og tar på alvor alle synspunkter, griper inn og verner mot krenkelser og identifiserer tegn på vold, og overgrep og tilslutt ikke ha problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.* Vurderingsrapporten for lektor har med et element som ikke fremkommer eksplisitt gjennom veilednings- eller vurderingssamtalene, nemlig det å være lojal som jeg anser for å være del av autensitet. Selv om det ikke fremkommer med samme ord, fremkommer også deler av autensitet i lærerprofesjonens etiske plattform med begrepet være «sannferdig» og i de nasjonale retningslinjene med begrepet «være tillitsskapende».

Det som kommer frem av teorien men ikke vektlegges i styringsdokumenter

Fra teorien knyttet til profesjonell relasjonskompetanse fremkommer det 15 tema som ikke fremkommer i styringsdokumentene. Disse er: *mandat, selvtillit og selvfølelse, kreativitet, motivasjon, kunnskap om seg selv, være synlig, kroppsspråk, være konsekvent og rettferdig, tilknytningshistorie, autonomi, sette ord på det som skjer, berøring og det å gi og ta imot kjærlighet, feire feil, nærhet distanse regulering, vise respekt*

5.0 DISKUSJON

Her skal jeg svare på problemstillingen og diskutere den i lys av teori og styringsdokumenter knyttet til praksisopplæringen.

5.1 Tematisering av relasjonskompetanse i veiledning av lærerstudenter

I praksislærers veiledning av lærerstudenter er det klasseledelse som hovedsakelig tematiseres. Det fremkommer lite konkret kunnskap om relasjonenes betydning, varme, kjærlighet og tilknytning (se vedlegg 6). Det er også lite om verdigrunnlaget. Det som tematiseres er gjerne knyttet til praksislærers holdninger til klasser, kjønn og enkeltelever (s. 38-40), og er ikke i samsvar med det menneskesynet som er forenlig med relasjonskompetanse og styringsdokumentene. Det står for eksempel direkte i strid med felleskapittel for de nasjonale retningslinjene hvor det fremgår at «Lærerutdanningene skal fremje likestilling mellom kjønnene [...]» (UHR-Lærerutdanning, 2018). Tematiseringen av klasseledelse i veiledningssamtale virker forenklet og knyttes særlig til lederstil, ledelsesstrategier, det å se eleven, bruke navn og løfte blikket for å ha oversikt. Dette kan altså ses som strategier for å ha kontroll på undervisningen, kanskje heller enn handlinger som legger til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev. Et eksempel på dette er når det snakkes om det å bygge relasjoner i veiledningssamtale 1.2 (s. 45-46).

Her vises det til ulike «virkemidler» en kan bruke for å få til gode relasjoner, slik at en har oversikt over den kunnskapen de har tilegnet seg. Dette er også det inntrykket jeg har av relasjonskompetanse når Spurkeland (2012) kaller det et «verktøy» som nevnt i kapittel 2. På den ene siden ser det ut til at dette kan bidra til at lærerstudentene får kunnskap og økt kompetanse til det å bygge relasjoner. Men på den andre siden blir relasjonene noe instrumentelt, og nettopp et virkemiddel for kontroll på undervisningen. Slik fremstår relasjonen i veiledningssamtalene nærmest, som et pedagogisk paradoks. Muligens er dette i samsvar med tosidigheten i lærerens oppdrag som er «[...] å utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet» (Dahl, 2016, s. 23). Lærerens oppdrag kan da sies å være å skape gode relasjoner med hensikt om å oppnå politiske mål slik læreplaner er. Dette kan ses som et etisk dilemma, og et kritisk punkt med denne oppgaven som søker å bidra til å utvikle relasjonskompetente lærere.

I veiledningssamtalene kommenterer praksislæreren som regel den undervisningen de har observert, og de handlinger lærerstudenten har utført. Dette er i tråd med den profesjonaliseringslogikken veiledningssamtaler gjerne følger i lærerutdanningen (A. R. Jensen, 2019). Her preges veiledningen av å være hyggelige samtaler mellom praksislærere og lærerstudenter, med smil og latter.

Tilbakemeldingene er gjerne knyttet til forenklet klasseledelse. Det er altså lite eksplisitt tematisering av relasjonskompetanse. Dette kan gjøre det utfordrende for lærerstudenten å få tak i den tause kunnskapen til praksislærer. Samtidig er det et poeng basert på teorien om mesterlære og tilknytningsteori, at gjennom å ivareta relasjonen til lærerstudentene modellerer praksislærer sin relasjonskompetanse ovenfor lærerstudenten gjennom ordløs kommunikasjon, og det å [...] gjøre bruk av sine ferdigheter» (Polanyi, 1958 i Nielsen & Kvale, 1999, s. 21). Dette vil også kunne bidra til å fremme tilknytningen mellom lærerstudenten og praksislæreren, noe som ifølge Drugli (2012) gjør at lærerstudenten er mer mottagelig for å lære. Kulturell verdioverføring skjer som tidligere nevnt gjennom at vi tar til oss verdier fra de vi liker og respekterer (Drugli, 2012). Den hyggelige tonen og kroppsspråket i noen av veiledningssamtalene kan se ut som en viss konfluens mellom mennesker, noe som kan bidra til at praksislærer og lærerstudent forstår hverandre bedre som. Tidligere nevnt (Staemmler, 2012). Samtidig er det kritisk i følge Nielsen og Kvale (1999) at mesterlæreren gir gode tilbakemeldinger, noe som antageligvis også krever eksplisitt tematisering.

5.2 Tematisering av relasjonskompetanse i vurderingssamtaler

Den delene av relasjonskompetanse (figur 4, s 17) som tematiseres mest i vurderingssamtalene er lærerens handlinger, akkurat som i veiledningssamtalene (se vedlegg 12). Her brukes utsagn som å «løfte blikket». Gjennom å ha overblikk har studentene større kontroll på undervisningen, rammene, sin klasseledelse og hvordan å tilpasse undervisningen til den spesifikke situasjonen. Det å ha overblikk kan ses i sammenheng med er et av punktene i *Forskrift for skikkethets vurdering* hvor studenten ikke er skikket til å bli lærer om «studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig fremkommer flere tema knyttet til relasjonskompetanse eksplisitt, og det kan se ut som mye av den tause kunnskapen i veiledningssamtalene blir satt ord på. Det ser ut til at praksislærerne kan snakke mer direkte, da de her har en mer kritisk fremtoning og tonefall når de snakker om noen av studentene. Relasjonskompetanse og kunnskap om dette tematiseres altså i større grad enn i veiledningssamtalene (Se vedlegg 6). I vurderingssamtalene blir også relasjonskompetansen som

tematiseres i styringsdokumentene tydeligere. Dette gir mening, da praksislærerne ofte har vurderingsrapporten med vurderingskriteriene foran seg i vurderingssamtalene. Samtidig fremkommer det også noen ting som ikke kan knyttes eksplisitt til styringsdokumentene. Dette handler gjerne om studentens fremtoning og egenskaper (vedlegg 14). Det at praksislærerne legger vekt på lærerstudentenes egenskaper støttes i forskning som har vist at relasjonen mellom lærer og elev synes å påvirkes av lærerens personlige kvaliteter, emosjonelle tilstand og egen tilknytningshistorie som tidligere nevnt (Afdal et al., 2015; Arneberg et al., 2018; Dahl, 2016; Krane, 2017; Lund, 2017; Skau, 2017). Personlige kvaliteter og egenskaper ser jeg her som det samme.

På den ene siden kan det synes som praksislærere vurderer lærerstudentene på bakgrunn av illegitime elementer som ikke fremgår i styringsdokumentene (se vedlegg 14). Men ser vi praksislærernes kunnskap i lys av mesterlære tradisjonen, står praksislærer som garantist for kunnskapen (Hiim & Hippe, 2009). Denne kunnskapen er gjerne basert på lang erfaring. Kan det da tenkes at også disse delene av relasjonskompetanse som tematiseres (vedlegg 14) også burde inngått eksplisitt i styringsdokumentene? Sette fra en annen side oppstår nok en utfordring knyttet til relasjonen som et pedagogisk paradoks. Adorno (1972) skriver om nettopp dette i etterkant av andre verdenskrig, hvor han argumenterer for at en ikke kan oppfordre lærere til å gi mer varme og kjærlighet, da dette er noe umiddelbart. Han mener da at dette tilsvarer en kunstig tilførsel som da benekter varmen og kjærligheten som var målet i utgangspunktet. Han påpeker utfordringer ved å tematisere relasjonskompetansen i styringsdokumentene, og slik gjøre dette til eksplisitte vurderingskriterier i praksisopplæringen «[...] oppmuntringen til kjærlighet - om mulig i imperativets form: at man *skal - er selv en del av ideologien* som opprettholder kulden» (Adorno, 1972, s. 148).

5.3 Hvordan kan vi forstå lærerstudentens utvikling av relasjonskompetanse

På bakgrunn av at relasjonskompetanse ser ut til å tematiseres i størst grad gjennom vurderingssamtalene, ser det ut til at lærerstudentene ikke har tilgang på denne kunnskapen eksplisitt siden lærerstudenten deltar i disse samtalene. Lærerstudenten må derfor forholde seg til taus kunnskap og uartikulerte kollektive verdier knyttet til det å utvikle gode relasjoner til elevene, og å kunne tilpasse sin undervisning og fremtoning. Dette gjør at noen studenter kan ha problemer

med å avkode hva som forventes av dem når det gjelder deres relasjonskompetanse. I utdraget fra vurderingssamtale 2.1 kan det se ut til at studenten har utfordringer med nettopp dette.

I lys av tilknytningsteorien vil antageligvis lærerstudenter med gode tilknytningserfaringer ha lettere for å skape gode relasjoner til elevene. Disse vil også kunne ha en fremtoning forenlig med det praksislærerne vektlegger (vedlegg 5), da disse kanskje har lettere for å oppfatte og avkode den tause kunnskapen. Det er et paradoks at når praksislærere ser ut til å ivareta sine relasjoner til lærerstudentene gjennom smil og hyggelig samhandling, forhindrer de samtidig lærerstudentens tilgang til den kunnskapen de trenger for å kunne utvikle seg og sin relasjonskompetanse.

På bakgrunn av det jeg nå har vært igjennom kan det se ut til at ikke alle lærerstudenter utvikler sin relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen i like stor grad som forventet fra *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hvordan skal da lærerstudentene utvikle sin relasjonskompetanse? Både i vurderingsrapporten (vedlegg 14) og i noen av vurderings- og veiledningssamtalene fremgår det at studentene skal kunne samarbeide. I datamaterialet ser det ut til at alle studentene skal ha undervisningsøkter i samarbeid med minst en annen student. Dette samarbeidet kan tenkes å være et viktig element av lærerstudentens utvikling av relasjonskompetanse, fordi lærerstudentene både må støtte seg til hverandre og tilpasse seg hverandre på samme tid. Innen tilknytningsteorien muliggjør dette nye tilknytningserfaringer og kan bidra til å utvikle studentens relasjonskompetanse.

Det å utvikle tydeliggjøre tematiseringen av relasjonskompetanse i styringsdokumentene ville antageligvis kunne bidratt til lærerstudenters utvikling av relasjonskompetanse. Slik ville relasjonskompetanse tematiseres mer eksplisitt også ovenfor de som ikke lykkes med å avkode den tause kunnskapen. Samtidig er det uvisst om lærerstudentene faktisk leser alle styringsdokumentene. Kunne det tenkes at lærerstudentene hadde hatt større utbytte av å være del av vurderingssamtalene enn av veiledningssamtalene?

6.0 AVSLUTNING

Denne masteroppgavens problemstilling besto av to deler, den første var: Hvordan tematiseres relasjonskompetanse i praksislærernes veiledning av lærerstudenter og i vurderingssamtaler med lærerkolleger? Etter fortolkningsprosessen viser mine resultater at relasjonskompetanse tematiseres lite eksplisitt i veiledningssamtaler, og at det hovedsaklig er lærerens handlinger med deler knyttet til klasseledelse og kontroll som tematiseres her. I vurderingssamtalene forekommer tematiseringen av relasjonskompetanse mer eksplisitt, og alle fem deler av kompetansen i figur 4 tematiseres. Likevel tematiseres klasseledelse i størst grad også i vurderingssamtalene. Neste del av problemstillingen var: Hvordan kan vi forstå lærerstudentens utvikling av relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen på bakgrunn av dette? Det at relasjonskompetanse tematiseres i liten grad gjennom veiledningssamtaler, gjør at lærerstudentene kanskje ikke har tilgang på all den tause kunnskapen rundt relasjonskompetanse som praksislæreren har. Lærerstudenten må derfor muligens forholde seg til taus kunnskap og uartikulerte kollektive verdier, noe som gjør at studenter vil kunne ha ulike forutsetninger for å utvikle sin relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen.

6.1 Oppgavens bidrag og begrensninger

Denne masteroppgaven kan ses som et bidrag til å synliggjøre hvordan praksislærere tematiserer relasjonskompetanse i lærerstudentenes praksisopplæring. Muligens er den også et bidrag til en begrenset del av hovedprosjektet *Teammodellen. Veiledning og vurdering av praktisk lærerdyktighet*, som undersøker veiledningens rolle i lærerstudentens praksisopplæring.

Masteroppgaven kan kanskje også bidra til større forståelse rundt hvordan lærerstudenter utvikler sin relasjonskompetanse gjennom praksisopplæringen.

Kvaliteten i denne oppgaven avhenger av resultatenes praktiske anvendbarhet i lys av det pragmatiske vitenskapsteoretiske perspektivet. Altså kan denne studien ses som en «ny arbeidshypotese» (Kvale, 1997, s. 119) og må ses i lys av sin historiske, sosiale, utdanningspolitiske kontekst (Creswell, 2013b) og prøves ut i praksis. Altså er resultatene som fremkommer her relative. Oppgavens omfattende datamaterialet gjør at denne masteroppgavens diskusjon og avslutning virker noe begrenset siden materialet kunne generert resultater sett fra ulike vinkler.

Kritikken av denne oppgaven knytter seg blant annet til datamaterialets størrelse, og de ulike tilnærmingene jeg har hatt til det, men som kanskje ikke fremkommer tydelig i diskusjonen og i dette avsluttende kapittelet. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg her forsøkt å spisse meg inn mot det som besvarer min problemstilling. I kapittel fire og av vedleggene i denne oppgaven fremgår min tilnærming til datamaterialet, og i besvarelsen av problemstillingen, relativt gjennomiktig. Dermed er etterprøving til en viss grad mulig.

6.2 Videre forskning

Denne masteroppgaven har generert nye spørsmål og hypoteser som kan være utgangspunkt for videre forskning. Hvordan kan lærerstudentene best utvikle sin relasjonskompetanse gjennom lærerutdanningen som helhet? Og er det muligens best å utvikle sin relasjonskompetanse gjennom ordløs kommunikasjon og modellering? Det kunne vært aktuelt å sett på mulige praktiske øvelser, og eventuelt muligheten for å utvikle lærerutdanningen slik at flere lærerstudenter fullfører sin utdanning som mer relasjonskompetente lærere.

LITTERATURLISTE

- Afdal, H., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T. & Afdal, G. (2015). Etikk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform. I.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Amdal, I. I. (2019). Mellom balanse og ubalanse : En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid (Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)). Univeritetet i Agder, Kristiansand.
- Arneberg, P., Hansen, B. & Holm, C. (2018). Dannelse på avveie. I K. Hjort, A. Kristiansen & N. C. Barkholt (Red.), *Profesjonsetikk : velferdsarbeid for og med mennesker* (s. 172 s.). Oslo: Gyldendal.
- Aubert. (2019). Relasjon. I *I Store norske leksikon*. Hentet 3. januar 2020 fra <https://snl.no/relasjon>
- Aubert, A. M. & Bakke, I. M. (2018). Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bowlby, J. (1975). Attachment and loss : 2 : Separation : anxiety and anger. Harmondsworth: Penguin.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra; Trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole*, 29(1), 10-15.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen.
- Caspersen, J., Bugge, H. & Oppegaard, S. M. N. (2017). *Humanister i lærerutdanningene. Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/77/76>
- Christensen, S. A. M. (2018). Etisk dømmekraft. I K. Hjort, A. Kristiansen & N. C. Barkholt (Red.), *Profesjonsetikk: Velferdsarbeid for og med mennesker* (s. 19-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge* Chicago: University of Chicago Press.
- Confluence. (u.å). I *Collins English Dictionary*. HarperCollins Publishers. Hentet 6. juni 2020 fra <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/confluence>
- Creswell, J. W. (2013a). Educational Research: Pearson New International Edition: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Fourth edition. utg.)United Kingdom: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013b). Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches (3rd ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dahl, T. (2016). Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforl.
- Dale, E. L. (1973). *Innføring i dialektisk pedagogikk*. Oslo: Forlaget Novus. Hestholms boktrykkeri.
- Drugli, M. B. (2012). Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Elster, J. (1979). Forklaring og dialektikk : noen grunnbegreper i vitenskapsteorien. Oslo: Pax.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63.
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). Oppfatning av kvalitet i lærerutdanningene 2016. I: SINTEF.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372-380.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective Emerald Group Publishing Limited.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring - et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362-374.
- Helsedirektoratet. (2020). *Oppsummering av fylkesmennenes innrapportering på konsekvenser av koronatiltakene for barnehage og skole - Fylkesmennenes vurdering*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/beredskap-og-krisehandtering>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holmen, H. (2019). Epistemologi. I *I Store norske leksikon*. Hentet 24. april 2020 fra <https://snl.no/epistemologi>
- Jansen, J. (2019). Følelse. I *I Store norske leksikon*. Hentet 2. juni 2020 fra <https://snl.no/følelse>
- Jensen, A. R. (2019). *Innvielse til læreryrket* Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Jensen, A. R., Langfeldt, G., Stray, I. E. & Skagen, K. (2019, februar). *Veiledning og vurdering av praktisk lærerdyktighet*. Innlegg presentert ved Veiledningskonferansen 2019, Høgskolen i innlandet.
- Jensen, A. R., Ringereide, H. O. & Witsø, H. (2019). Den triadiske modellen : planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i sfkolen*. København: Gyldendal Akademisk.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). Pædagogisk relationskompetence : fra lydighed til ansvarlighed (2. udg. utg.). København: Apostrof.
- Kennair, L. E. O. (2018). Personlighet. I *I Store norske leksikon*. Hentet 6. juni 2020 fra <https://snl.no/personlighet>
- Krane, V. (2017). Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting. I: The University of Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288?https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288?>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kvale, S. (1997). Det kvalitative forskningsintervju Steinar Kvale ; oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education - a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*, 29(1), 20-25.
- Lund, I. (2018). Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malt, U. (2019). Kognitive funksjoner. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. juni 2020 fra https://snl.no/kognitive_funksjoner
- Marshall, J. (2014) Mirror Neurons. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(18), 6531. Hentet fra <https://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1404652111>
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi: en innføring*. Oslo: Kotekst.
- Nias, J. (2002). Reference groups in primary teaching: Talking, Listening and Identity. I S. J. Ball & I. F. Goodson (Red.), *Teachers' Lives And Careers* (s. 105-119). London: Routledge.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære - Læring som sosial praksis* (s. 17-33). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2014). Ny som praksislærer ; motivasjon, inspirasjon og frustrasjon. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(2), 71-87.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført av Kunnskapsdepartementet i Oslo. Aarhus: Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- NOU 2016: 14. (2016). Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial.
- NOU 2019:15. (2019). Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring. Oslo: Media AS.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NRLU. (2017a). *Nasjonale retningslinjer for Lektorutdanning for trinn 8-13*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf
- NRLU. (2017b). *Nasjonale retningslinjer for Praktisk pedagogisk utdanning - Allmennfag*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf
- Nygren, P. (2004). Handlingskompetanse - Om profesjonelle personer. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Peirce, C. S. (1868). Some consequences of four incapacities. *Journal of Speculative philosophy*, 2, 140-157. Hentet fra <http://www.peirce.org/writings/p27.html>
- Perls, F. S., Hefferline, R. E. & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy : excitement and growth in the human personality*. New York: Dell.
- Pinel, J. P. J. & Barnes S. J. (2018). *Biopsychology (10th Ed.)*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Polanyi, M. (2000). Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap. Oslo: Spartacus.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain. How our minds share actions and emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Raaheim, K. & Teigen, K. H. (2020). Intelligens. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. juni 2020 fra <https://snl.no/intelligens>
- Sagdahl, M. (2019). Autonomi - filosofi. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. juni 2020 fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi

- Sagdahl, M. (2020). Verdi. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. juni 2020 fra <https://snl.no/verdi>
- Schibbye, A.-L. L. (2009). Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi (2. utg., 3. oppl. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.] utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skagestad, P. (1978). Vitenskap og menneskebilde : Charles Peirce og amerikansk pragmatisme. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, K. (2007). Case-forskning. I K. Fugleth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2. utg., s. 52-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2006)
- Skottun, G. & Åshild, K. (2017). *Gestaltterapi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spurkeland, J. (2012). Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Staemmler, F. M. (2012). *Empathy in psychotherapy*. New York: Spring Publishing Company.
- Stern, D. N. (1985). The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books.
- Strømnes, Å. L. (1993). Kunnskapssyn og pedagogikk : historisk analyse og jamføring. Trondheim: Tapir.
- Sunde, D. J. (2019). *Drømmelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2018a). Holdning. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. juni 2020 fra <https://snl.no/holdning>
- Svartdal, F. (2018b). Nonverbal kommunikasjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 02. februar 2020 fra https://snl.no/nonverbal_kommunikasjon
- Talbott, A. J. & Stern, A. D. (2012). Daniel Stern's Journey in Infant Psychiatry. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 200(12), 1105-1108. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e318275d3de>
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. & Michelet, S. (2019). Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering : sammenhenger og spenninger. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tillema, H. H., Smith, K. & Leshem, S. (2011). Dual roles - conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.543672>
- UHR-Lærerutdanning. (2018). *Felleskapittel - Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningane*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning.pdf
- UIA. (u.å-a). Praksis lektor 8-13. Hentet 15.april 2020 fra <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/lektor/praksis-lektor-8-13>
- UIA. (u.å-b). Praksis PPU. Hentet 15. April 2020 fra <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/ppu/praksis-ppu>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). Støtte elevene sosialt og faglig. Hentet 7. februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf
- Utdanningsforbundet. (2019). *Protokoll Utdanningsforbundets landsmøte 2019*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/om-utdanningsforbundet/landsmotet-2019/protokoll_lm_2019.pdf
- Valle, A. M. (2018). Videoanalyse som metode i praksisforskning. I M. o. S. Krogstoft, Jarle (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*.
- Vedvik, K. O. & Ogden, T. (2017). Annenhver lærer har mislikt en elev. *Utdanning*, (5), 6-7.
- Vik, M. (2020). Dugnad for lærere i en ny situasjon. Hentet 10. mai 2020 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/dugnad-for-larere-i-ny-situasjon/>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD



Andreas Reier Jensen
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 12.12.2017

Vår ref: 56656 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 17.10.2017 for prosjektet:

56656	<i>Teammodellen - Veiledning, profesjonalisering og partnerskap i lærerutdanningspraksis</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Andreas Reier Jensen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56656

DATAINNSAMLING

Det vil gjennomføres spørreundersøkelse og observasjon med videoopptak. Det vil observeres teammøter med praksislærere og veiledningssamtaler mellom praksislærere og lærerstudenter.

Jf. e-brev av 11.12.2017 fra daglig ansvarlig, legger personvernombudet til grunn at det likevel ikke skal gjennomføres intervjuer, som opprinnelig angitt i informasjonsskriv.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet legger til grunn at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om enkeltelever. Dersom teammøtene omhandler identifiserbare lærerstudenter, må lærerstudentene gi eksplisitt samtykke til at praksislærerne unntas fra taushetsplikt i denne forbindelse.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 30.06.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/behandle-personopplysninger/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2: Kodekriterier fra hovedprosjektet

1	2	3	4	5	6	7
<p>Nivåkode: ++ (2) Sterk + (1) - (-1) -- (-2) Svak</p>	<p>Nivåkode: ++ (2) Sterk + (1) - (-1) -- (-2) Svak</p>	<p>Nivåkode: ++ (2) Sterk + (1) - (-1) -- (-2) Svak</p>	<p>Nivåkode: ++ (2) Sterk + (1) - (-1) -- (-2) Svak</p>	<p>Nivåkode: ++ (2) Sterk + (1) - (-1) -- (-2) Svak</p>	<p>Nivåkode: ++ (2) Sterk + (1) - (-1) -- (-2) Svak</p>	<p>Nivåkode: ++ (2) Sterk + (1) - (-1) -- (-2) Svak</p>
<p>Formelle kriterier fra læretidningen (3 skriv):</p> <ol style="list-style-type: none"> Vurderingsrapport lektor og ppu. Mål for varling om ikke-berstätt 3. Planleggingskjema 	<p>Nivåer i trimmodellen:</p> <ol style="list-style-type: none"> Læretidning/Klassetalelse Undervisning mtp. pedagogikk Tilpassing 	<p>Fagspesifikke forhold</p> <ol style="list-style-type: none"> Studentenes fagkunnskap Benevning av faget/innhold/temaer som studentene har undervist i. fagdiskusjon/samtale mellom praktiserende 	<p>Lærings- og undervisningskonfer/ forskning;</p> <ol style="list-style-type: none"> Navngitte teorier/teoretikere, forskning/forskere. 	<p>Formelle betraktninger av skikkethet:</p> <p>Begrunnelse som ikke direkte kan fra læretidningen. Lukt, utseende, kroppsspråk, modenhet, sosiale ferdigheter og oppførsel i praksis o.l.</p>	<p>Personlige og gruppedaterte overbevisninger. (læser beliefs)</p> <p>Forhold og elementer som praktiserende fremfører som vesentlige for å beroste læreriket uttrykt som «Jeg faler, syns, tenker osv., uten begrunnelse i formelle kriterier, trimmodellen eller aktuell teori/forskning</p>	<p>Forhold og elementer uten direkte relevans for læreriket</p>
<p>Sterk: Kriteriene er svært synlige, konkret i rommet eller språklig i samtalen.</p> <p>Svak: Kriteriene er lite synlige, konkret i rommet eller språklig i samtalen.</p>	<p>Sterk: Modellen benevnes eller synliggjøres tydelig i samtalen, kroppsspråk og/eller tale.</p> <p>Svak: Modellen nevnes, men kjennskapet eller bruken av den er lite synlig/ufull</p>	<p>Sterk: Spesialisert fagkunnskap og/eller uttrykk i samtalen</p> <p>Svak: Hverdagslige henvisninger til fagundervisning, med lite bruk av fagtermer eller forventninger til faginnhold/elevers eller praktiserendes fagkunnskap.</p>	<p>Sterk: Bruk eller kritikk av modeller, begreper eller teorier, henvisning til bestemte forskere eller forskning.</p> <p>Svak: Uten presisjon/ bruk av modeller, begreper eller teorier, henvisning til bestemte forskere eller forskning.</p>	<p>Sterk: Eksplisitte kriterier som f.eks renslighet, fremtoning osv.</p> <p>Svak: Vage eller vilkårlige kriterier for f.eks renslighet, fremtoning osv.</p>	<p>Sterk: Stor grad av synsing</p> <p>Svak: Mer begrunnede vurderinger em ren synsing (eks. erfaringbasert, kritisk evaluering av kriterier/teori/forskning)</p>	<p>Sterk: Påstellig, stereotyper.</p> <p>Svak: Anvendende stereotyper.</p>
<p>Eksempel fra eksplisitte/spesifikke begrunnelser (føerst) til implisitte/generaliserte begrunnelser (rederst):</p> <p>«Hvis vi ser under Generell kompetanse, forhold til å gjennomføre og reflektere over egen praksis...» (1++)</p> <p>«Tror LU kriteriene sier noe om det» (1-)</p>	<p>Eksempel fra eksplisitte/spesifikke begrunnelser (føerst) til implisitte/generaliserte begrunnelser (rederst):</p> <p>«Her er hun jo opp på tilpassing, helt klart» (2 ++)</p> <p>«han har undervisningsdelen inne, men når ikke opp til tilpassing enda» (2 ++)</p> <p>«Han strever fortsatt med med første nivå, med relasjonen til elevene og det der» (2 ++)</p> <p>«Han er på nivå tre vil jeg si» (2 +)</p> <p>«Hun behersker egentlig alle tre nivåene» (2 +)</p> <p>«Jeg husker ikke helt de trimmene akkurat nå, men...» (2 -)</p> <p>«Var det ikke en modell vi skulle vurdere videringsrapporten?» (2 - -)</p>	<p>Eksempel fra eksplisitte/spesifikke begrunnelser (føerst) til implisitte/generaliserte begrunnelser (rederst):</p> <p>«hun kritiserer høreboke. Mente den var underrett i forhold til pensumliteraturen deres da» (3 ++)</p> <p>«han strever fortsatt med reglene i basketball» (3 +)</p> <p>«Det er jo et tema jeg ikke har hatt på engs, så det var så vanskelig å svare ham på de spørsmålene der» (3 -)</p> <p>«Jeg synes de jobber for lite med å forberede seg faglig til timene» (3 -)</p> <p>«Jeg tenker at faginnholdet her egentlig ikke er så viktig, det er hvordan hun relaterer seg til elevene som egentlig betyr noe» (3 -)</p>	<p>Eksempel fra eksplisitte/spesifikke begrunnelser (føerst) til implisitte/generaliserte begrunnelser (rederst):</p> <p>«Då berfner de jo seg midt i den prosimale utviklingssonen, der de akkurat klarer det med litt støtte fra andre» (4++)</p> <p>I følge Hattie, så er det ikke noe vits å vektlegge effektstørrelser under 0,4. Effekttørrelsen Nordahl viser til er jo ikke i nærheten engang» (4 ++)</p> <p>«Vi baserer jo oss på et sosialt læringssyn. Elevene er jo ikke tomme kam» (4 +)</p> <p>Læring er jo noe som skjer i fellesskapet med andre (4 -)</p> <p>Jeg tror forskningen sier at (4 - -)</p>	<p>Eksempel fra eksplisitte/spesifikke begrunnelser (føerst) til implisitte/generaliserte begrunnelser (rederst):</p> <p>«han lukter og er skitten. Skifter aldri klær, og nærmest sover i veldommen» (5 ++)</p> <p>«han virker ikke helt moden kanskje?» (5 +)</p> <p>«han har litt stiv ansiktsmimikk» (5 -)</p> <p>«Vet ikke hvor jeg har ham liksom, kan ikke helt sette ord på det» (5 - -)</p>	<p>Eksempel fra eksplisitte/spesifikke begrunnelser (føerst) til implisitte/generaliserte begrunnelser (rederst):</p> <p>«Jeg synes jo ikke de går an med sånn håndskrift på tavla, hun starter nøye og skriver oppover og oppover liksom» (2 ++)</p> <p>«Jeg og du Perter kommer jo alltid minst en halvtime før på morgnen, slik at vi kan skrive opp planen for dagen på tavla og sette i stand klasserommet. Men de kommer jo nesten løpende når det ringer inn» (2 ++)</p> <p>«Jeg vet at vi egentlig skal bruke tid på studentenes forventninger til perioden, men det hopper jeg helt avlig påt over, det blir så kunstige» (2 -)</p> <p>«Ut fra kriteriene fra LU, så følger jeg jeg disse er mest sentrale her» (2 - -)</p>	<p>Eksempel fra eksplisitte/spesifikke begrunnelser (føerst) til implisitte/generaliserte begrunnelser (rederst):</p> <p>«han er pissevsn, de er sånn overkønsnatske (2 ++)</p> <p>«Et ikke hun fra et teiligst hjem. De kan jo være opplyst til veldig lydighet for regler?» (2 +)</p> <p>«Det er nærmest noe teiligst ved henne, er det ikke?» (2 -)</p> <p>«han er spooky» (2 - -)</p>

Kodekriterier for videanalyse av vurderingsamtaler:

Begrunnelser for vurdering undelbages/henviser til/berører:

Vedlegg 3: Oversikt over utvalg

Team 1			
Vurderingssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Vurd. 1.1	3	0	klasserom
Vurd. 1.2	5	0	Møterom
Veiledningssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Veil. 1.1	3	2	Klasserom
Veil. 1.2	5	4	Møterom

Team 2			
Vurderingssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Vurd. 2.1	4	0	Klasserom
Vurd. 2.2	3	0	Møterom
Veiledningssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Veil. 2.1	1	1	Lite møterom
Veil. 2.2	1	1	Lite møterom
Veil. 2.3	1	2	Lite møterom

Team 3			
Vurderingssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Vurd. 3.1	4	0	Klasserom
Vurd. 3.2	5	0	Klasserom
Veiledningssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Veil. 3.1	2	5	Klasserom
Veil. 3.2	1	2	Møterom
Veil. 3.3	2	5	Klasserom

Team 4			
Vurderingssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Vurd. 4.1	3	0	Møterom
Veiledningssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Veil. 4.1	3	4	Klasserom
Veil. 4.2	2	4	Klasserom
Veil. 4.3	3	4	Klasserom

Team 5			
Vurderingssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Vurd. 5.1	3	0	Møterom
Vurd. 5.2	2	0	Møterom
Vurd. 5.3	2	0	Møterom
Vurd. 5.4	3	0	Møterom
Veiledningssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Veil. 5.1	1	2	Møterom
Veil. 5.2	2	2	Møterom
Veil. 5.3	1	2	Møterom
Veil. 5.4	2	2	Møterom

Team 6			
Vurderingssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Vurd.6.1	3	0	Kontoret
Veiledningssamtaler	Praksislærere	Studenter	Rom
Veil. 6.1	4	4	Møterom
Veil 6.2	3	4	Klasserom

Vedlegg 4: Kodekriterier basert på teorien i kapittel 2

Egenskaper	Verdigrunnlag	Kunnskapsgrunnlag	Fremtoning	Handlinger
Humor og humør	Etikk	Om pedagogikk og didaktikk	Kroppsspråk	Tilbakemeldinger og oppmerksomhet
Selvtillit og selvfølelse	Mandat	Om fag	Blikk	Konflikthåndtering
Emosjonell intelligens	Elevsyn	Om seg selv	Stemmebruk	Tilpassing
Kreativitet	Motivasjon	Om relasjonens betydning	Tempo og energi	Dialog
Selvrefleksivitet og utvikling			Smil og ansiktsuttrykk	Relasjonsbygging
Åpenhet og toleranse			Være synlig	Være konsekvent og rettferdig
Autensitet				Inntoning og speiling
Tilknytningshistorie				Se eleven og bruke navn
Autonomi				Vise interesse for elev
				Nærhet-distanse regulering
				Hjelpe og støtte
				Vise respekt
				Sette ord på det som skjer
				Berøring og å gi og ta imot kjærlighet
				Ha oversikt
				Samarbeide med andre
				Feire feil

Vedlegg 5: Reviderte kodekriterier

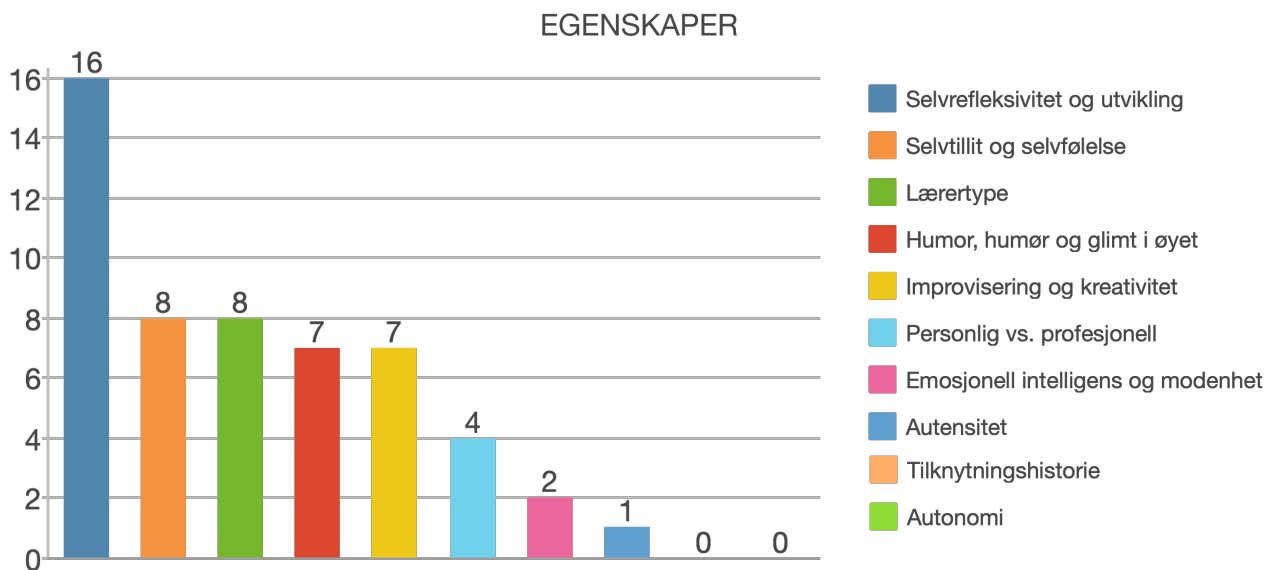
Egenskaper	Verdigrunnlag	Kunnskapsgrunnlag	Fremtoning	Handlinger
Humor, humør og glimt i øyet «By på seg selv» «vinnende vesen»	Etikk	<p>Om pedagogikk og didaktikk</p> <p>«Undervisning» «Metoder og variasjon» «timens disposisjon» «powerpoint» «smartboard» «digital tavle» «digitale ferdigheter» «teknisk» «IKT» «skrive på tavla» «å være pedagogisk» «Ta kunstpauser»</p>	Kroppsspråk	Tilbakemeldinger og oppmerksomhet «Ros» «konstruktiv kritikk»
Selvtillit og selvfølelse	Mandat		Stemmebruk	Konflikthåndtering «holde tråden i undervisningen uansett» «Ikke la seg affisere» «ikke la seg tirre» «Overse dårlig adferd»
Emosjonell intelligens og modenhet	Elevsyn og fordommer		Tempo og energi Effektivitet/ «treg» «monoton» «tempo» «energi», «passiv», «hallelujastemming» /evne til å motivere. «Løssluppenhet», «livlighet», «åpenhet»	Tilpassing, hjelp og støtte «treffe nivået», «tilpasse undervisning», TPO, hjelpe, elevforutsetninger
Improvisering og kreativitet	Motivasjon		Om fag	
Skille mellom Personlig vs profesjonell «Dele passe mye» «Selvsentrert», «ikke for bekräftelsessøkende»		Om seg selv Om relasjonens betydning «om samspill/kultur og det sosiale»	Være synlig «bevege seg rundt i undervisning» «ta passelig med plass»	Relasjonsbygging og samarbeid «[...]til vanskelige elever», «stille elever» «Relasjoner skole/hjem» «Relasjoner til kollegaer» «To lærer system og samarbeid»
Autensitet			Utseendemessig fremtoning Alder: «ingen ungjente lenger» Klær «Han går med samme klær flere dager på rad»	Være konsekvent og rettferdig
Selvrefleksivitet og utvikling Endringskompetanse/«tar veiledning», utvikling/ selvinnstikt Ta ansvar/ «Han kommer med unnskyldninger»			Smil, blick og varme uttrykk Inntoning og speiling Ansiktsuttrykk Smil Vennlig stemme Øyekontakt/blickkontakt Hensynsfull Forsiktig med å spørre ut elever høyt i klassen.	Vise interesse og være kontaktsøkende «Være interessert i elevene, spørre om fritiden» «Se elevene sine i andre fag og i andre situasjoner» «Small talk» «kompis» «møte elevene i friminuttet» «Be elevene være igjen for prat»
Tilknytningshistorie			Måten man gjør ting på «noe med måten man gjør ting på»	Se eleven og bruke navn «Opprop»

Egenskaper	Verdigrunnlag	Kunnskapsgrunnlag	Fremtoning	Handlinger
<u>Lærertype</u> Lærerenet/gjøre seg godt i klasserom/har DET «Personlighet», «type». «Må kunne spille en rolle» «gjøre noe til sitt eget»				<u>Autoritet og klasseledelse</u> «klappe i hendene», «slå i bordet» uro/ro/lederstil/trygg/tydelig, Kommunisere premisser, tydelighet, ha rammer. «passelig streng», «litt for streng», «ikke streng nok» «må signalisere ro», «sikkerhet» og Anmerkninger
<u>Autonomi</u>				<u>Sette ord på det som skjer</u>
				<u>Berøring og å gi og ta imot kjærlighet</u>
				<u>Feire feil</u>
				<u>Ha oversikt</u> «løfte blikket»
				<u>Tid, punktlighet og ha god tid</u>
				<u>Kommunikasjon og dialog</u>
				<u>Nærhet-distanse regulering</u>
				<u>Vise respekt</u>

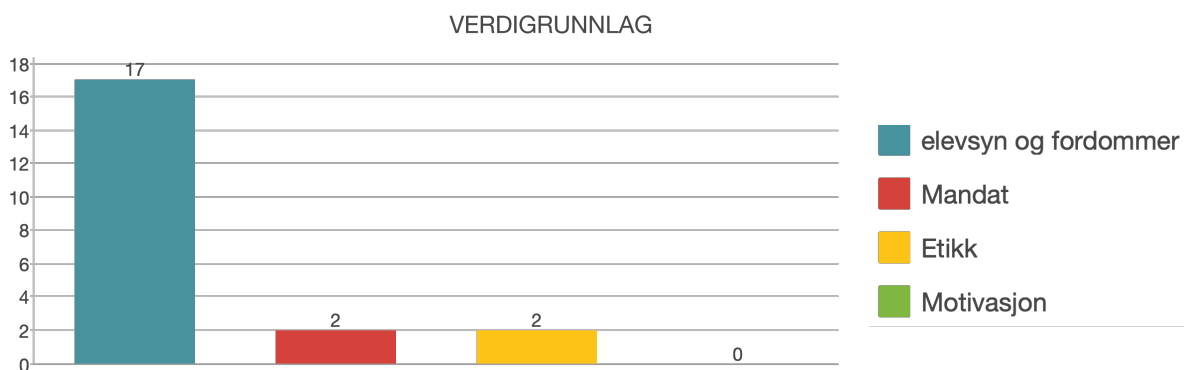
Vedlegg 6: Vektlegging av tema i veilednings- og vurderingssamtaler

	veiledning	vurdering	Total
EGENSKAPER	16	148	164
Humor, humør og glimt i øyet	2	7	9
Selvtillit og selvfølelse		15	15
Emosjonell intelligens og modenhet		2	2
Improvisering og kreativitet	3	10	13
Selvrefleksivitet og utvikling	7	85	92
Autensitet	1		1
Tilknytningshistorie			
Autonomi			
Lærertype	3	31	34
Personlig vs. profesjonell	2	12	14
VERDIGRUNNLAG	9	30	39
Etikk	1	2	3
Mandat	2		2
elevsyn og fordommer	9	28	37
Motivasjon			
KUNNSKAPSGRUNNLAG	36	148	184
Om pedagogikk og didaktikk	22	64	86
Om Fag	14	87	101
Om relasjonens betydning	2	3	5
FREMTONING	39	66	105
være synlig	14	13	27
Smil, blikk og varme uttrykk	14	17	31
kroppsspråk	5	9	14
stemmebruk	12	20	32
måten man gjør ting på		3	3
Tempo og energi	4	21	25
Utsendemessig fremtoning og hygiene		6	6
HANDLINGER	164	225	389
Tilbakemeldinger og oppmerksomhet	2	2	4
Konflikt håndtering	5		5
Tilpassing, hjelp og støtte	11	30	41
Kommunikasjon og dialog	1	6	7
Relasjonsbygging og samarbeid	13	34	47
Være konsekvent og rettferdig			
Inntoning og spelling			
se eleven og bruke navn	32	32	64
Vise interesse og være kontaktsøkende	17	22	39
nærhet/distanse regulering/intimsone/står nært oppi meg	1	6	7
Autoritet og klasseledelse	93	104	197
Vise respekt		1	1
Sette ord på det som skjer			
Berøring og å gi og ta imot kjærlighet			
Ha oversikt og løfte blikket	7	12	19
tid, punktlighet og ha god tid	10	11	21
Σ SUM	573	1 312	1 885
# N = Documents	20 (57,1%)	15 (42,9%)	35 (100,0%)

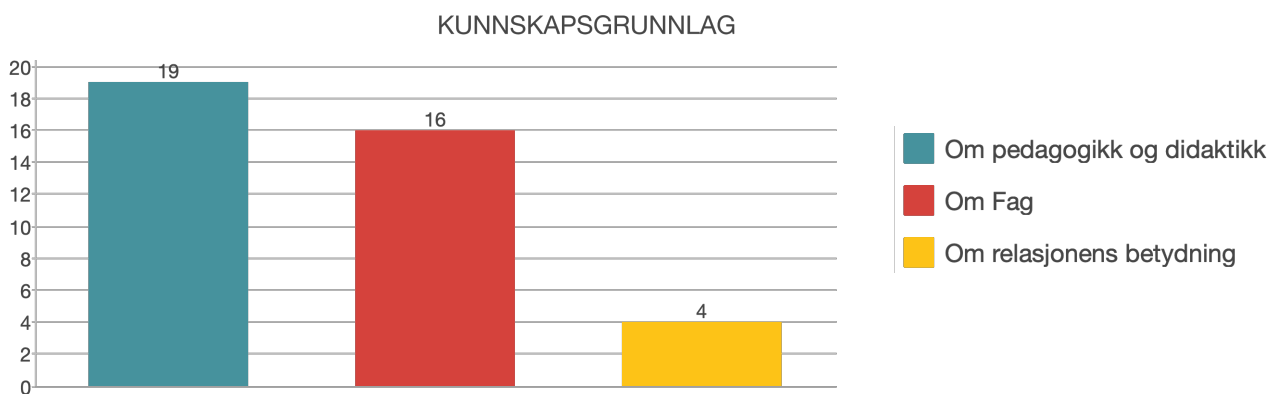
Vedlegg 7: Søylediagram for vektlagte egenskaper (talt en gang pr. videofil)



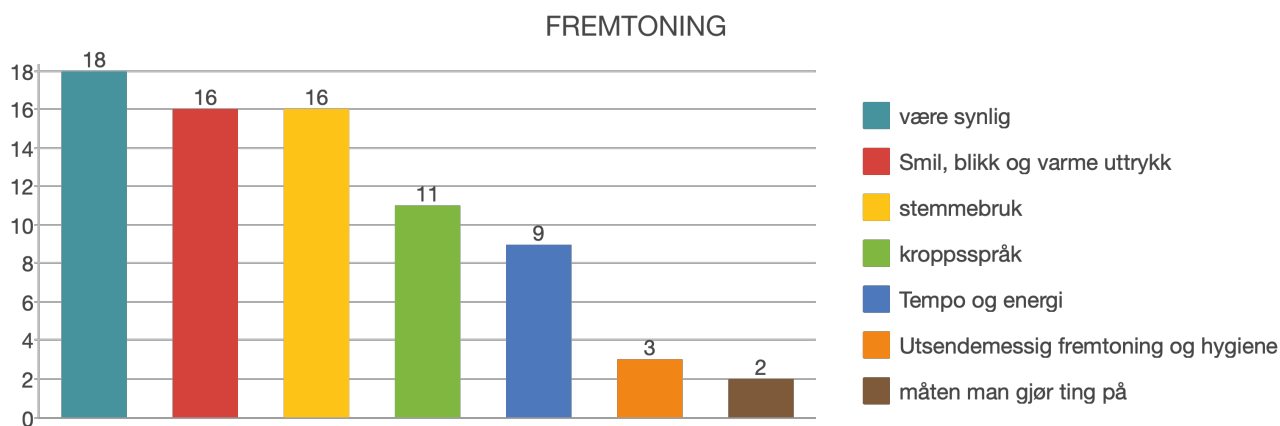
Vedlegg 8: Søylediagram for vektlagte verdier (talt en gang pr. videofil)



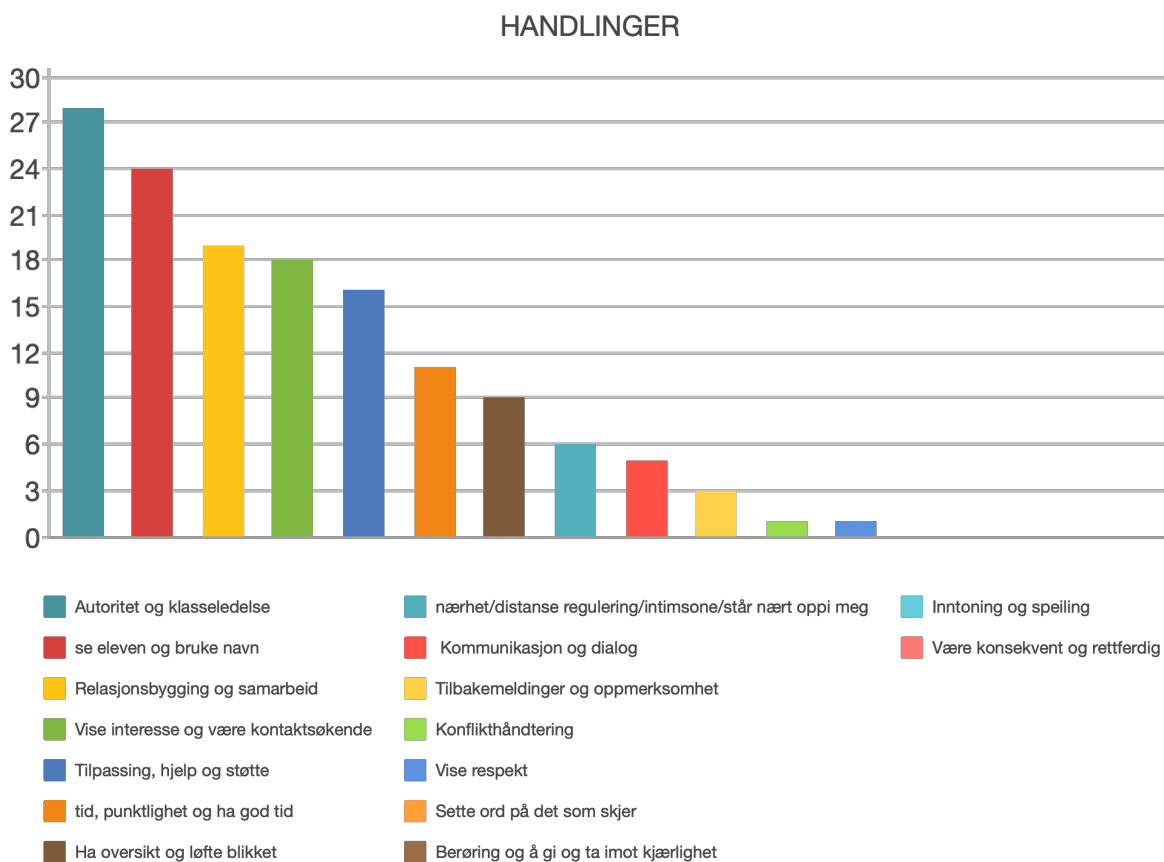
Vedlegg 9: Søylediagram for vektlagte kunnskaper (talt en gang pr. videofil)



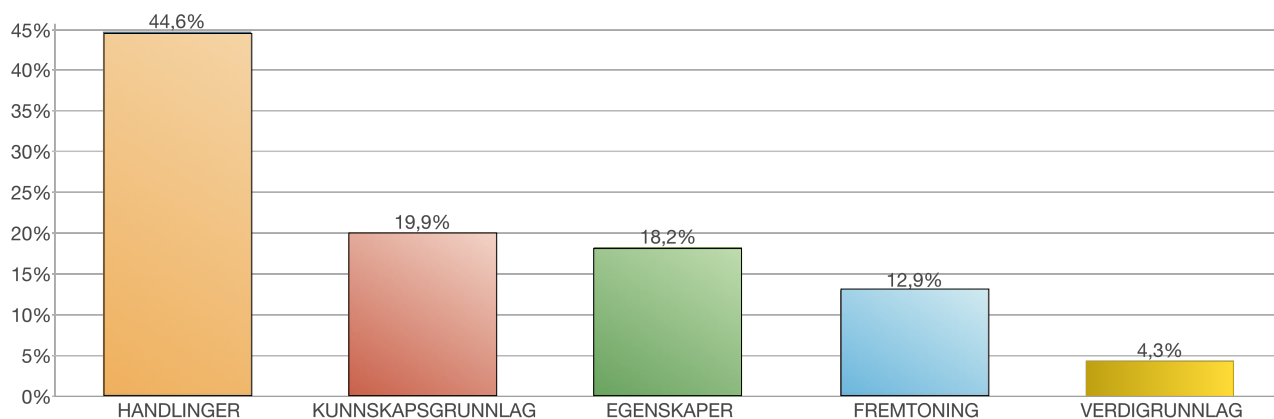
Vedlegg 10: Søylediagram for vektlegging av fremtoning (talt en gang pr. videofil)



Vedlegg 11: Søylediagram for vektlagte handlinger (talt en gang pr. videofil)



Vedlegg 12: Fordeling av relasjonskompetansens fem deler














Vedlegg 13: Prosentvis fordeling i veilednings- og vurderingssamtaler










	veiledning	vurdering
EGENSKAPER	13,5%	21,0%
VERDIGRUNNLAG	13,5%	16,1%
KUNNSKAPSGRUNNLAG	19,2%	19,4%
FREMTONING	21,2%	21,0%
HANDLINGER	32,7%	22,6%
Σ SUM	100,0%	100,0%
# N = Documents	20 (57,1%)	15 (42,9%)

NB: 17 veiledningssamtaler fordelt på 20 videofiler. 15 vurderingssamtaler fordelt på 15 videofiler

Vedlegg 14: Tematisering i styringsdokumentene

- Vurderingsrapport praksis Lektor 8-13
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning.
- Forskrift om rammeplan PPU+Lektor
- Emneplan praksis PPU
- Vurderingsrapport praksis PPU
- Emneplan praksis Lektor 8-13
- Begrep fra teorien som ikke nevnes i veilednings- eller vurderingssamtaler
- Samsvarer med lærerprofesjonens etiske plattform.
- Nasjonale retningslinjer

Egenskaper	Verdigrunnlag	Kunnskapsgrunnlag	Fremtoning	Handlinger
Humor, humor og glimt i øyet «By på seg selv» «vinnende vesen» 	Etikk 	Om pedagogikk og didaktikk «Undervisning» «Metoder og variasjon» «timens disposisjon» «powerpoint» «smartboard» «digital tavle» «digitale ferdigheter» «teknisk» «IKT» «skrive på tavla» «å være pedagogisk» «Ta kunstpauser»	Kroppsspråk	Tilbakemeldinger og oppmerksomhet «Ros» «konstruktiv kritikk» 
Selvtillit og selvfølelse	Mandat		Stemmebruk Snakke tydelig 	Konflikthåndtering «holde tråden i undervisningen uansett» «Ikke la seg affisere» «ikke la seg tirre» «Overse dårlig adferd» Truende eller krenkende adferd 
Emosjonell intelligens Emosjonelle egenskaper 	Elevsyn og fordommer 		Tempo og energi Effektivitet/ «treg» «monoton» «tempo» «energi», «passiv», «hallelujastemming» /evne til å motivere. «Løssluppenhet», «livlighet», «åpenhet» 	Tilpassing, hjelp og støtte «treffe nivået», «tilpasse undervisning», TPO, hjelpe, elevforutsetninger 
Improvisering og kreativitet	Motivasjon	Om fag 		

Egenskaper	Verdigrunnlag	Kunnskapsgrunnlag	Fremtoning	Handlinger
<p>Skille mellom Personlig vs profesjonell «Dele passe mye» «Selvsentrert», «ikke for bekräftelsessøkende»</p>	<p>Fremme likestilling og likeverd</p> 	<p>Om seg selv Om relasjonens betydning «om samspill/kultur og det sosiale»</p> 	<p>Være synlig</p> <p>«bevege seg rundt i undervisning» «ta plasselig med plass»</p>	<p>Relasjonsbygging og samarbeid</p> <p>«[...]til vanskelige elever», «stille elever» «Relasjoner skole/hjem» «Relasjoner til kollegaer» «To lærer system og samarbeid»</p> 
<p>Autensitet</p> <p>Lojal Være sannferdig Være tillitsskapende</p> 			<p>Utseendemessig fremtoning</p> <p>Alder: «ingen ungjente lenger» Klær «Han går med samme klær flere dager på rad»</p>	<p>Være konsekvent og rettferdig</p>
<p>Selvrefleksivitet og utvikling</p> <p>Endringskompetanse/«tar veiledning», utvikling/ selvinnsikt Ta ansvar/ «Han kommer med unnskyldninger»</p> <p>møter kritikk med åpenhet og faglige argumenter</p> 			<p>Smil, blick og varme uttrykk</p> <p>Inntoning og speiling</p> <p>Ansiktsuttrykk Smil Vennlig stemme Øyekontakt/blickkontakt Respektfull, Hensynsfull Forsiktig med å spørre ut elever høyt i klassen</p> <p>Omsorgsfull/ evne til omsorg/ nestekjærlighet</p> 	<p>Vise interesse og være kontaktsøkende</p> <p>«Være interessert i elevene, spørre om fritiden» «Se elevene sine i andre fag og i andre situasjoner» «Small talk» «kompis» «møte elevene i friminuttet» «Be elevene være igjen for prat»</p> 
<p>Tilknytningshistorie</p>			<p>Måten man gjør ting på</p> <p>«noe med måten man gjør ting på»</p>	<p>Se eleven og bruke navn</p> <p>«Opprop»</p>
<p>Lærertype</p> <p>Lærergenet/gjøre seg godt i klasserom/har DET «Personlighet», «type». «Må kunne spille en rolle» «gjøre noe til sitt eget»</p>				<p>Autoritet og klasseledelse</p> <p>«klappe i hendene», «slå i bordet» uro/ro/lederstil/trygg/tydelig, Kommunisere premisser, tydelighet, ha rammer. «passelig streng», «litt for streng», «ikke streng nok» «må signalisere ro», «sikkerhet» og Anmerkninger</p> <p>Være ansvarsfull og ta ansvar</p> 
<p>Autonomi</p>				<p>Sette ord på det som skjer</p>
<p>Ikke ha problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.</p> 				<p>Berøring og å gi og ta imot kjærlighet</p> <p>Feire feil</p>

Egenskaper	Verdigrunnlag	Kunnskapsgrunnlag	Fremtoning	Handlinger
				Ha oversikt «løfte blikket» 
				Tid, punktlighet og ha god tid 
				Kommunikasjon, samspill og dialog       
				Nærhet-distanse regulering
				Vise respekt
				Griper inn og verner mot krenkelser Identifisere tegn på vold og overgrep  
				Lytter til, og tar på alvor alle synspunkter  