

Mette Dahl Schjelderup

Å ivareta et godt psykososialt miljø

En kvalitativ studie blant fjerdeårsstudenter ved
lærerutdanningen ved NTNU

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn
Veileder: Elise Farstad Djupedal

Mai 2019

Mette Dahl Schjelderup

Å ivareta et godt psykososialt miljø

En kvalitativ studie blant fjerdeårsstudenter ved lærerutdanningen ved NTNU

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn
Veileder: Elise Farstad Djupedal
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Et godt psykososialt miljø er et miljø preget av god trivsel, helse og læring. Det psykososiale miljøet i klasserommet var noe forskningsdeltakerne mine var svært opptatt av, og de viste en sterk bekymring for om deres kompetanse var god nok til å kunne ivareta elevenes psykososiale miljø i klasserommet. Denne bekymringen dannet grunnlaget for oppgaven; å undersøke hvilke måter en som nyutdannet kontaktlærer kan jobbe for å ivareta det psykososiale miljøet i klasserommet. Gjennom teori og begreper som har påvirkning på læringsfellesskapet, viser oppgaven hvordan en som lærer kan arbeide for å skape gode relasjoner med elevene, som vil ha påvirkning på elevenes utvikling, trivsel og læring i skolen. Oppgaven diskuterer hvordan relasjonsarbeid kan jobbes med innenfor det rommet konstruktivistisk læringsteori gir, som er framtreddende læringsteori i gjeldende læreplaner i skolen i dag. Oppgaven som helhet viser at kompetansen en trenger for å ivareta det psykososiale læringsfellesskapet er svært tilgjengelig, og noe deltakerne er trent på i sin rolle som lærer.

A good psychosocial environment is an environment characterized by good well-being, health and learning (the Education Act, 2003). The psychosocial environment in the classroom was something my research participants were very concerned about, and they showed a big concern about whether their competence was good enough to be able to maintain a positive psychosocial environment in the classroom. This concern formed the basis of the thesis; to analyze ways in which a newly educated teacher can work to maintain a positive psychosocial environment in the classroom. Through theory and concepts that have an influence on the learning community, the task shows how one as a teacher can work to create good relations with the students, which will have an influence on the students' progress, well-being and learning in school. The thesis discusses how creating good relations can be done within the learning community of constructivist learning-theory, which is prominent learning theory-in current curricula in school today. The thesis as a whole shows that the competency one needs to maintain a positive psychosocial learning community is very accessible, and something the participants are trained to do in their role as a teacher.

1.0 Innledning	2
2.0 Teori	3
2.1 Læringsmiljøet og lov om et godt psykososialt miljø	3
2.2 Kontaktlærerrollen	3
2.2.3 Lærerens relasjonsarbeid	4
2.2.4 Elevene speiler seg i læreren	5
2.2.5 Lærer som sosial støtte	5
2.2.6 Sammenheng mellom sosial støtte og tilhørighet, kompetanse og autonomi	6
2.3 Konstruktivistiske syn på læring	8
2.3.1 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori	8
2.3.2 Deweys idébaserte konstruktivisme	9
3.0 Metode	9
3.1 Generelle ting	10
3.2 Utforming av forskningsdesign	10
3.3 Lærerstudenter som forskningsdeltakere	11
3.4 Validitet og reliabilitet	11
4.0 Analyse	13
4.2 Fra koding til kategorisering	15
4.3 Koding og kategorisering; problemstillingen endrer seg	15
5.0 Diskusjon: Lærerens ansvar for et godt psykososialt miljø	16
5.1 Deltakernes kompetanse i møte med første lærerjobb	16
5.2 Relasjonskompetanse for et godt læringsmiljø	17
5.3 Kommunikasjonen med elevene i undervisningssituasjon	18
5.4 Følelsen av tilhørighet; stor innvirkning på læringsmiljøet?	19
5.5 Relasjonskompetanse i det konstruktivistiske paradigmet	19
5.5.1 Vygotskys sosiokulturelle teori i syn av relasjonskompetanse	20
5.5.2 Deweys idébaserte konstruktivisme i lys av relasjonskompetanse	21
6.0 Avslutning: Lærernes relasjonskompetanse for et godt psykososialt miljø	22
7.0 Litteraturliste	23
8.0 Vedlegg 1: Intervjuguide	25

1.0 Innledning

Hvert år er hundrevis av lærere ferdig utdannet, og klar til å starte på sin yrkeskarriere i skolen. Gjennom utdanningen har de vært nødt til å opparbeide seg kunnskap i både undervisningsfag og i pedagogiske fag for å fungere som en best mulig lærer i skolen. Mange nyutdannede blir i sin første lærerjobb ansatt som kontaktlærer for en klasse, og bekymringene for om en vil klare å mestre denne oppgaven melder seg.

Denne oppgaven er bygd på en kvalitativ studie av tre fjerdeårsstudenter på sitt siste semester av grunnskolelærerutdanningen ved NTNU. Valget av metode begrunnes i at jeg som forsker opplevde en kvalitativ metode som best egnet for temaet, da forskningdeltakernes tanker og refleksjoner var interessant for videre analyse og funn, noe man ikke ville fått i en kvantitativ undersøkelse.

Hovedfunnet i studien viser at fjerdeårsstudentene har en stor bekymring for om de vil klare å ivareta det psykososiale miljøet i klasserommet i sin jobb som lærer. Gjennom teorikapittelet har jeg valgt å redegjøre for utvalgte teorier og begreper som har påvirkning på læringsfellesskapet (Postholm, 2015), og dermed påvirkning på det psykososiale miljøet i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Fokuset i teorien og drøftingen ligger innenfor læring fra et relasjonelt perspektiv (Skrøvset, Mausethagen og Slettbakk, 2017), der relasjonskompetanse har vært et stort fokus. Videre i redegjørelsen blir det lagt vekk på det konstruktivistiske læringssynet (Postholm, 2015) som fremkommer i gjeldende læreplaner, for å kunne vise i drøftingen at det finnes en sammenheng mellom læring fra et relasjonelt perspektiv og det konstruktivistiske læringssynet som er framtrædende i gjeldende læreplaner i skolen i dag. Dette for å besvare problemstillingen: ***På hvilken måte kan man som nyutdannet kontaktlærer jobbe for å ivareta det psykososiale miljøet i klassen?***

2.0 Teori

I teoridelen vil det redegjøres for læringsmiljø, lov om et godt psykososialt miljø, lærerrollen og begrep tilknyttet relasjonskompetanse som en må ta hensyn til for å kunne skape et godt psykososialt miljø i klassen. Videre vil det redegjøres for det konstruktivistiske perspektivet for kunnskap som preger gjeldende læreplaner i dag, og som er viktig kunnskap å ha med seg i arbeidet som kontaktlærer.

2.1 Læringsmiljøet og lov om et godt psykososialt miljø

Lærerrollen er en kompleks rolle, og det er vanskelig å gi en kort redegjørelse på hva lærerrollen innebærer, og hvordan en som lærer påvirker elevenes psykososiale miljø. Likevel vet vi at lærerens rolle har stor betydning for elevenes læringsmiljø (Postholm, 2015, s.293).

Et læringsmiljø kan defineres som “de miljømessige faktorene i skolen som har betydning for elevenes sosiale og faglige læring, samt deres generelle situasjon i skolehverdagen” (Postholm, 2015, s.288). Av miljømessige faktorer har vi vennskap, sosial og faglig deltakelse i fellesskapet, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer regler og verdier, forventninger og fysisk miljø på skolen. Et godt læringsmiljø er avhengig av disse komponentene, og et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene utvikler seg faglig og sosialt (Postholm, 2015, s.288).

I følge opplæringsloven § 9a-1 har alle elever rett til et godt psykososialt miljø, og loven lyder som følger: “Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2017).” Dette betyr at skolen og skoleeier har en plikt til å sørge for at denne retten blir ivaretatt og blir oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2010).

2.2 Kontaktlærerrollen

I følge opplæringsloven §8-2 (2009) skal alle elever ha en kontaktlærer som blant annet har ansvaret for det sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder eleven, i loven spesifisert som klassen. En kontaktlærer er læreren som har mest kontakt med eleven, elevens foresatte, og er et bindeledd mellom lærerne og instanser eleven må forholde seg til i skolesituasjonen (Skrøvset, Mausehagen og Slettbakk, 2017, s.75).

Lærerrollen kan sees ut fra et relasjonelt perspektiv, der relasjonene som skapes med elever, foresatte, andre lærere og ledere er viktig. Forskning viser at gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig og har stor betydning for utviklingen og læringen til elevene (Skrøvset et al., 2017, s.25).

2.2.3 Lærerens relasjonsarbeid

Sterke relasjoner mellom lærer og elev er grunnleggende for å skape interesse og motivasjon hos eleven. Det beskytter mot frafall i skolen, og påvirker elevens psykiske helse (Skrøvset et al., 2017, s.26). En kan si at læreryrket er en relasjonsprofesjon fordi nettopp relasjonene en har til elevene er avgjørende for å skape motivasjon hos elevene, for å kjenne elevene godt nok til å vite hvordan de lærer best for å kunne tilrettelegge undervisningen best mulig.

Lærerens relasjoner med andre lærere og ledere i skolen er også avgjørende for profesjonsfellesskapet og for lærerens egen motivasjon og trivsel (Skrøvset et al., 2017, s.27).

Utvikling av relasjoner skjer mellom mennesker som er i interaksjon med hverandre. For å skape en god relasjon er det sentralt at en opparbeider seg tillit, anerkjennelse og en genuin interesse for hverandre (Skrøvset et al., 2017, s.28). Denne interaksjonen foregår i det daglige, men mellom lærer og elev skjer denne interaksjonen som oftest i undervisningen. Mye av relasjonsbyggingen skjer i undervisningen, og da er måten det undervises på viktig for om relasjonen mellom elev og lærer styrkes eller svekkes. Hvordan læreren kommuniserer med elevene gjennom undervisningen har derfor stor betydning for hvordan elevene oppfatter relasjonen til læreren sin (Skrøvset et al., 2017, s.28). Gode relasjoner og det faglige arbeidet i klasserommet henger tett sammen, da relasjonen med lærer og elevens læringsprosesser har sammenheng. Elever i en god og omsorgsfull relasjon med lærer

utvikler større interesse for fagene, har bedre selvtillit og mer empati for sine medelever (Skrøvset et al., 2017,s.28). Dette skal vi også gå nærmere på i kapittel om sosial støtte (Uthus, 2017). Å se relasjonsarbeid på denne måten kan forklares som et relasjonelt utgangspunkt for undervisning og læring (Skrøvset et al., 2017,s. 28).

2.2.4 Elevene speiler seg i læreren

En signifikant andre er en person som er av spesiell betydning for en. I denne sammenheng er lærer en signifikant andre for eleven. En signifikant andre er en person som er viktig for barnet fordi personen er av betydning for barnets selvoppfatning og utvikling. Senere i livet kan disse personene velges, men i skolesammenheng vil lærer være en signifikant andre på grunn av sin autoritet og fordi barnet er avhengig av læreren sin (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.113).

Innenfor den symbolske interaksjonismen poengteres det at hvordan man blir vurdert og verdsatt av andre, har betydning for sin egen selvoppfattelse og selvverd (Uthus, 2017, s.80). Dette kan sees gjennom Cooleys teori "speilbilledselvet", eller speilingsteori som det også kalles. Denne teorien går ut på at ved å speile oss selv gjennom andre, overtar vi de vurderinger vi opplever andre har av oss. Opplever vi at andre verdsetter oss positivt, vil vi også verdsette oss selv positivt. For barnet vil signifikante andre være av stor betydning for sin egen selv vurdering (Uthus, 2017, s.80).

2.2.5 Lærer som sosial støtte

Sosial støtte kan betegnes som de sosiale prosessene i skolen som er med på å bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling på best mulig måte (Uthus, 2017, s.188). I følge Skaalvik & Skaalvik (2011) finnes det en ytre og indre dimensjon av sosial støtte innenfor lærer-elev-relasjonen (Uthus, 2017, s.188). Den ytre dimensjonen handler om lærerens evne til å møte den enkelte eleven med vennlighet, respekt og forståelse. Om hvordan en behandler og omtaler eleven, og faglig og sosialt inkluderer eleven (Uthus, 2017, s.188). Den indre dimensjonen handler om hvordan eleven opplever relasjonen med lærer, om de opplever å bli respektert, akseptert, og i hvilken grad de opplever å motta støtte fra læreren (Uthus, 2017,

s.188-189). Opplevelsesaspektet er det som skiller dimensjonene fra hverandre (Uthus, 2017, s.188).

I denne opplevelsen av støtte, kan en også skille mellom elevenes opplevelse av instrumentell og emosjonell støtte. Dette er relaterte aspekter av sosial støtte, som det i den pedagogiske forskningen er gjort studier på:

“Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem. Det handler om å føle seg vel sammen med læreren (Uthus, 2017, s.190).”

“Instrumentell støtte er derimot et spørsmål om elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet (Uthus, 2017, s.190).”

Disse typene støtte kan i teorien skilles på, men i forskningen ser man at det ofte er en sammenheng der høy grad av den ene fører til høy grad av den andre. Likevel trenger det ikke nødvendigvis være slik hver gang (Uthus, 2017, s.191). Likevel trenger elevene støtte, og en optimal sosial støtte består av både instrumentell og emosjonell støtte.

2.2.6 Sammenheng mellom sosial støtte og tilhørighet, kompetanse og autonomi

Det finnes andre teoretiske perspektiver som en kan og bør se i sammenheng med sosial støtte. Deci og Ryans teori om indre motivasjon er et svært sentralt perspektiv. Heretter blir det referert til Uthus (2017) som har gjengitt de tre grunnleggende psykologiske behov som er sentrale for å fremme indre motivasjon: tilhørighet, kompetanse og autonomi (Uthus, 2017, s.192).

For at elevene skal føle tilhørighet, forutsetter det at læreren er emosjonelt støttende (Uthus, 2017, s.193). Alle har et medfødt behov for nærhet, inkludering og å være en del av miljøet. Her er det viktig at lærerne har en god og trygg relasjon med elevene, slik at læringsmiljøet er et miljø elevene føler tilhørighet til (Uthus, 2017, s.192-193). Tilhørighetsfølelsen hos elevene er en konsekvens av lærerens sosiale støtte, og for å føle seg hjemme og trygge i skolen er disse positive lærer-elev-relasjonene avgjørende (Uthus, 2017, s.193). Følelsen av

tilhørighet er igjen relatert til motivasjon, og elevene som opplever tilhørighet i skolen er mer utholdende, engasjerte, yter større innsats, viser større grad av hjelpesøkende atferd og havner sjeldnere i konflikter (Uthus, 2017, s.193). Graden av tilhørighet har også sammenheng med motivasjon for skolearbeid og psykisk helse (Uthus, 2017, s.193-194).

Behov for kompetanse henger sammen med mestringsforventning. Elevene har et medfødt behov for å mestre omgivelsene. Mestrer en omgivelsene, vil sannsynligheten være stor for gjentakelse av arbeidet, og utholdenheten vil være større hvis en støter på utfordringer (Uthus, 2017, s.194). Mestringsforventning defineres som “en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning om hvorvidt man er i stand til å gjennomføre en gitt oppgave eller aktivitet” (Uthus, 2017, s.194). Til forventning om mestring beskrives flere sentrale kilder, men vi tar for oss to viktige: tidligere mestringserfaringer (erfaring med å mestre noe tilsvarende) og verbal overtalelse (muntlige oppfordringer som ros fra en signifikant andre) (Uthus, 2017, s.194). Verbal overtalelse og instrumentell støtte er ikke det samme. Verbal overtalelse går ut på oppmuntring og ros, mens instrumentell støtte handler om praktiske ting som hjelp, råd og veiledning (Uthus, 2017, s.194). Den verbale overtalelsen burde kun brukes i kombinasjon med instrumentell støtte slik at en sikrer at en overtaler elevene til å arbeide med ting de mestrer og som gir mestringsfølelse. Det hjelper ikke med verbal overtalelse hvis det er oppgaver som elevene ikke kan få til. Her kan vi se den instrumentelle støtten som en form for tilpasset opplæring (Uthus, 2017, s.195). Hvis en ikke opplever mestring kan det gå negativt utover den psykiske helsen, derfor vil den instrumentelle og emosjonelle støtten være med på å sikre kompetanse og mestring i klasserommet (Uthus, 2017, s.195).

Behov for selvbestemmelse eller autonomi handler om et medfødt behov for å føle at handlingene en gjør er basert på selvstendige bestemmelser (Uthus, 2017, s. 195-196). “Autonomi-støttende” lærere er lærere som legger til rette for elevens selvbestemmelse, og tar elevenes synspunkter og initiativ på alvor (Uthus, 2017, s.196). Denne formen for støtte henger sammen med elevens behov for mestring, og må være tilpasset elevens nivå og være innenfor hva eleven kan mestre. Hvis disse perspektivene ikke blir ivaretatt kan konsekvensen av autonomien være det motsatte; mangel på mestring og liten tro på egen kompetanse (Uthus, 2017, s.196). For autonomi på en positiv måte må lærer kjenne elevene

sine godt, og denne støtten må forenes med instrumentell og emosjonell støtte (Uthus, 2017, s.196).

2.3 Konstruktivistiske syn på læring

For å kunne diskutere lærerens rolle for et godt psykososialt miljø i klasserommet, er det nødvendig å gjøre rede for enkelte læringsteorier og perspektiver i skolen som preger undervisningen i klasserommet. Man kunne tatt for seg mange, men på grunn av oppgavens omfang og fokus velger jeg å redegjøre for to konstruktivistiske syn på læring, Vygotskys sosiokulturelle teori (Moen, 2015) og Deweys idébaserte konstruktivisme (Postholm, 2015). I det konstruktivistiske paradigmet mener en at kunnskapen konstrueres hos hver enkelt i læringsprosessen, at læring skjer i læringsfellesskap, og at hvis en er medlem i et fellesskap som verdsetter læring vil en bli motivert. Det konstruktivistiske synet argumenterer for at læringen skjer i interaksjonen mellom personen og læringsmiljøet man er en del av (Postholm, 2015, s.289). I gjeldende læreplan er det det konstruktivistiske synet som er fremtredende, og vi skal derfor gå inn på to av disse synene.

2.3.1 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori

Vygotsky er i stor grad kjent for sin teori om forhold mellom læring og utvikling. Hans læringsteori baserer seg på barnets utviklingsnivåer, og Vygotsky presenterte teorien om den nærmeste utviklingssonen, som kan defineres slik: “avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som kjennetegnes med selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået som kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv (Moen, 2015, s.257).”

Hjelpen en som voksen kan gi, kan kalles en språklig mediering, og går ut på at språklig samhandling mellom den voksne og eleven gjør at man sammen kommer fram til en felles forståelse av aktivitet eller oppgave, og slik kan språket fungere som en medierende hjelper for eleven (Moen, 2015, s.258). Det finnes også en metafor kalt stillasbygging. Å være stillas vil i læringssituasjonen gå ut på å gi støtte til eleven slik at eleven kan klare oppgaver den ellers ikke hadde klart å utføre. I sosiokulturell teori i undervisningssituasjonen kan en se på språket som medierende hjelper, og stillaset kan være at lærer er undrende og stiller spørsmål,

gir verbal respons på barnets ytringer og gir verbal respons på barnets handlinger. Skal stillaset fungere, må spørsmål og respons være i den grad at det utfordrer til elevaktivitet, ellers vil det være et pedagogisk virkemiddel som ikke fungerer (Moen, 2015, s.259).

Vygotsky mente også at barn kunne samarbeide med mer kompetente barn, og at dette kunne stimulere til utvikling, men så likevel på samarbeidet mellom lærer og elev som den viktigste delen i undervisningsprosessen (Moen, 2015, s.259).

2.3.2 Deweys idèbaserte konstruktivisme

Deweys idèbaserte konstruktivisme handler i stor grad om hvordan vi lærer ut fra å reflektere over de endringene handlingene våre har ført til. For at et person skal ha utvikling mente han at sosial aktivitet og aktivt bruk av språket var viktige elementer (Postholm, 2015, s.289). Et eksempel på dette er hvordan gruppearbeid stimulerer til samhandling med andre, som gjør at kapasiteter blir stimulert, og læring skjer (Postholm, 2015, s.290). Han mente også at læring skjer med erfaring, da når en har lært noe fra en erfaring man har, hjelper det personen til å takle vanskelige situasjoner i fremtiden. Når noen erfarer noe nytt, vil en konstant reorganisering og rekonstruering av erfaringer oppstår (Postholm, 2015, s.290). I undervisningssammenheng mente han at det må være en interaksjon mellom innholdet i fag og elevens interesse, fordi den intellektuelle friheten vokser i nysgjerrigheten og spørsmålene til elevene (Postholm, 2015, s.290). I felles aktiviteter som prosjektarbeid vil lærer være en veileder og en som ledet arbeidet, og skal lede elevene mot de målene som er skapt i dialog mellom elevenes interesser og læreplanmål (Postholm, 2015, s.290).

3.0 Metode

I min forskning har jeg intervjuet tre lærerstudenter som går 4.året ved institutt for lærerutdanning ved NTNU. For meg var det viktig å høre deres tanker og refleksjoner rundt spørsmålene jeg stilte, da jeg tenkte at funnene mine ikke nødvendigvis ville være akkurat hva de svarte på de spørsmålene man kan tenke at svaret ville komme, men at funn ville komme i refleksjonen til studentene. Jeg valgte derfor en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg samlet informasjon gjennom intervju.

3.1 Generelle ting

I et metodekapittel skal man gjerne ikke snakke om hva man ikke har gjort. Men i min oppgave har hva jeg ikke har fått til, vært med på å forme hva jeg tilslutt har endt med å gjøre. Hele oppgaven startet med et ønske om å se på forholdet mellom tre læreres kompetanse innenfor krisepedagogikk, og mot hva som er pålagt dem i skolens krisepedagogiske plan, eller “beredskapsplan” som det også kalles. Dette var ikke mulig da jeg ikke fikk se beredskapsplanen til praksisskolen da den var unntatt offentligheten på grunn av revidering. Deretter gikk jeg videre til å ville intervju lærere for å finne ut av hvordan de selv opplever sin krisepedagogiske kompetanse i møte med elever med traume. Dette var heller ikke mulig da jeg ikke fikk tak i forskningsdeltakere til prosjektet. Etterhvert fant jeg ut at å intervju fjerdeårsstudenter som snart skal ut i jobb ville være vel så interessant som å intervju lærere, da de sitter på den ferskeste kompetansen. Alle forskningsdeltakerne jeg spurte var villig til å bidra, og slik startet arbeidet med innsamling av data.

3.2 Utforming av forskningsdesign

I en kvalitativ forskningsmetode som intervju, blir relasjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltaker mindre formell i forhold til en stor spørreundersøkelse med lignende spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Akkurat dette var viktig for meg, da jeg skulle snakke om sensitive tema som lærerrollen i møte med barn med traume. Jeg tenkte at det ville være enklere for forskningsdeltakerne å snakke med et menneske, enn å svare på en spørreundersøkelse om dette temaet. Samtidig er en slik kvalitativ forskning mer fleksibel, inneholder større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltaker i selve intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Denne fleksibiliteten og spontaniteten ble avgjørende, da jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål etter at forskningsdeltakeren hadde reflektert over noe som var ekstra interessant for oppgaven.

Jeg ønsket å intervju noen som har gått i forskjellige klasser, har hatt forskjellige undervisere, og forskjellig praksis etter hvilket lærerløp de går. En av forskningsdeltakerne gikk 1-7, den andre 5-10 med realfag, og den siste gikk lærer med master i matematikk. I forkant hadde jeg laget en halvstrukturert intervjuguide hvor temaene for intervjuet var

bestemt på forhånd (Nilssen, 2012, s.23). Tre tema var gjennomgående for alle samtalen; tanker om kontaktlærerrollen, å møte og håndtere barn utsatt for traume og lærerutdanningens måte å jobbe med denne tematikken.

Etter å ha gjennomført tre intervjuer med forskningsdeltakerne, var det tid for å transkribere. Med transkribering menes at observerte handlinger og lydopptak blir gjort om til tekst gjennom nøyaktig transkripsjon (Nilssen, 2012, s.46). Transkripsjonen ble gjort nøye, hvor alle ord, uttrykk, pauser, “ehh” og lignende ble tatt med. I transkripsjonen har alle studentene sine virkelige navn, men i analyse og teori har de fått navn som student 1, 2 og 3 etter hvilken rekkefølge intervjuene ble gjort.

3.3 Lærerstudenter som forskningsdeltakere

I følge Nilssen (2012, s.25) har relasjonen mellom forskeren og deltakeren svært stor betydning, da en stor del datamaterialet en skal bruke i forskningen sin blir konstruert i samspillet mellom forskeren og deltakeren. Min relasjon til deltakerne er derfor viktig å nevne, da vi alle er lærerstudenter og sannsynligheten for at vi kjenner hverandre privat sett er stor. Heretter vil jeg omtale deltakerne som student 1, student 2 og student 3 når de omtales separat. Student 1 og 3 var personer jeg har møtt i sosiale sammenkomster via skolen, mens student 2 kjenner jeg litt bedre til, og vi omgås hverandre på skolen. Dette anses ikke som et problem for meg, da det virket som at deltakerne var trygge på meg som forsker, og jeg på ingen måte har noen form for maktforhold overfor dem. Tema for intervjuene er også tema som angår meg som lærerstudent, og vi har vært gjennom mye av samme type undervisning. Dette mistenker jeg gjorde at informantene delte mer da de vet at jeg også har en lærerstudents perspektiv, selv om jeg i denne sammenheng er forsker.

3.4 Validitet og reliabilitet

I startfasen av denne oppgaven var tanken min at jeg ville finne ut om den krisepedagogiske kompetansen vi får på lærerutdanninga var god nok, noe jeg selv mente den ikke var. Dette kan være viktig å nevne, da mine forutinntatte holdninger mest sannsynlig har påvirket min samling av datamateriale. Men på grunn av at en kvalitativ forskning slik den er gjort her gir rom for mer enn å svare på akkurat det spørsmålet som stilles, endte jeg opp med helt andre

funn og et annet syn på temaet enn hva som var tenkt ut på forhånd. Likevel er det viktig å nevne at en kvalitativ metode gjør at en forskning aldri kan bli helt objektiv eller fri for verdier (Nilssen, 2012, s.26).

Derfor er det også viktig å kommentere validiteten og reliabiliteten til denne studien. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i store norske leksikons definisjon av begrepene:

“Validitet, gyldighet; i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. En nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en gyldig slutning, er reliabilitet” (Dahlum, 2018).

“Reliabilitet brukes om konsistens eller stabilitet i målinger” (Svartdal, 2018).

Denne analysen og diskusjonen bærer ikke preg av at jeg trekker gyldige slutninger om verken lærerutdanninga eller mine forskningsdeltakeres kompetanse. Det er heller en diskusjon rundt de interessante funnene som kommer fram i analysen. I analysen ble funnene det som deltakerne svarte relativt likt på, og som kunne kodes inn i en kategori. For at reliabiliteten skal være høy må det som beskrevet ovenfor være en konsistens eller stabilitet i målinger. Intervjuene som er gjennomført er ikke en måling man kan gå tilbake å måle på. Likevel vil jeg si at det er en form for validitet da funnene som kommer fram i analysen er opplevelser og tanker som deltakerne har til felles, uten at de vet noe om hva de andre deltakerne har svart i intervjuet. Dette er styrken som kan vise en viss reliabilitet, da det er mulig jeg hadde funnet enda flere med de samme svarene om omfanget av oppgaven hadde vært større, og tidsperspektivet på forskningen lengre. Funnene kunne vært sterkere og mer interessant om flere forskningsdeltakere hadde vært delaktig i denne studien. Hvis omfanget av denne oppgaven vært større er dette noe jeg absolutt ville hatt fokus på.

4.0 Analyse

I denne delen av oppgaven kommer det fram hvordan jeg har jobbet med transkripsjonene av intervjuene for å komme fram til funnene som er gjort. Analysen er preget av koding av materialet, hvor kodene er satt sammen til kategorier.

4.1 Koding

Da analysearbeidet startet satt jeg med tre transkriberte intervju. Jeg startet med å kode materialet. Koden jeg først så etter er beskrevet i Nilssen (2012, s.82-83) slik:

“Koder som forteller om forskningsdeltakernes perspektiver på spesifikke områder i en bestemt kontekst. Delte regler, normer og verdier.”

Det var interessant å oppdage at deltakerne svarte det samme på veldig mange av spørsmålene. Et av spørsmålene spurte om hvilke tanker de hadde om kontaktlærerrollen, noe som er et ganske åpent spørsmål. Det interessante her var at to av deltakerne hadde noe som opplevdes som en redd eller brydd holdning angående kontaktlærerrollen. Student 1 sier først at hun ikke vil være kontaktlærer første året hun jobber på grunn av alt det ekstra som følger med. Student 2 sier med én gang at det er stort sosialt ansvar som kontaktlærer, og virker litt oppgitt. Student 3 sier at det skumleste med læreryrket er å være kontaktlærer fordi du blir en voksenrolle elevene ser opp til, men legger til at det også må være det mest givende, samt at hun gleder seg til det. Ordene som skrives opp mens jeg leser over svarene til student 1 og 2 er: ansvar, psykososial og bekymring. Til student 3 legges til glede. Det deltakerne tenkte på ved kontaktlærerrollen hadde ingenting med undervisningsfag å gjøre, noe som er et stort funn i seg selv.

Videre ser vi på hva deltakerne mente var viktig i rollen som kontaktlærer. Her var relasjonsbygging det første alle studentene svarte. Videre kom det fram at skole-hjem-samarbeid også var noe alle tre mente var viktig, men også noe de gruet seg til hvis det skulle oppstå konflikter med foresatte. I tillegg var alle opptatt av at barna skulle ha det bra på skolen, og at et trygt klasserom var viktig. Videre ble det spurt om hvilke situasjoner de trodde kunne være krevende å håndtere som kontaktlærer. Her svarte alle tre at

de trodde det ville være aller mest krevende å håndtere elever som sliter. Student 3 poengterte å håndtere ensomme elever. Her nevnte alle tre også at de trodde det ville være ekstra utfordrende om de ikke klarte å skaffe et godt skole-hjem-samarbeid for å kunne hjelpe eleven best mulig. Etter å ha lest gjennom transkripsjonene, koder jeg ut fra dette at det er stor bekymring for elever som sliter, en bekymring for hvordan man egentlig skal takle det som lærer, og stor bekymring for kontakt med foreldre som ikke samarbeider. Skole-hjem-samarbeid var en ny kode jeg da bemerket meg.

Etterhvert i analysen kodes det på en måte som “Koder som forteller deg hvordan forskningsdeltakerne definerer sin situasjon. Hva ønsker de å oppnå? Hvordan ser de på sin egen rolle? Hva er viktig for dem?” (Nilssen, 2012, s.83).

Videre i intervjuet spørres det om hva som kan være vanskelig i lærerrollen i møte med barn som har opplevd traume. Her svarer student 1, 2 og 3 at de tror det vil være vanskelig å ha tid nok, og det å være tilstrekkelig nok, og hvordan man skal vite hva dette barnet trenger, at det er vanskelig å vite hvordan man skal prioritere når også resten av klassen har krav på din tid og din oppmerksomhet. Samtidig poengterer student 3 (noe hun gjør gjennom hele intervjuet) at alle er så forskjellige, og at det da er vanskelig å vite hvordan du skal møte en elev, da det ikke finnes en fasit. Her har jeg fortsatt på ordet som går igjen; koden “vanskelig”, men tar også med “utfordrende”.

Da det spørres om hva de tenker om kompetansen de har rundt denne tematikken, svarer de alle sammen at de har vært på et seminar som de syntes var veldig givende. Alle sier de har lite erfaring. Det interessante med disse svarene var at alle svarer med en konkret kompetanse. Ingen tenker over kompetansen de sitter med som ikke er konkret “traumekompetanse”. Når det da videre spørres om hva de tenker om kompetansen de har med å ivareta og følge opp elever de møter med traume, svarer student 1 at den første fasen med å oppdage traume føler hun hun har kompetanse på. Men ikke vet helt hvordan hun skal jobbe med eleven etter traumen er oppdaget. Student 2 starter med å si at det er viktig å innse sine egne begrensninger, men mener han har god kompetanse til mindre alvorlige tilfeller. Student 3 sier hun er redd for å oppleve det, da hun ikke vet hvordan hun kommer til å takle det personlig, og mener det har mye å gjøre med hvordan du er som person. Her kommer litt

forskjellige svar, og jeg er usikker på hvordan jeg skal kode det. De er selvsikre i svarene sine, men likevel merker jeg en uro og en bekymring i dem, som denne gangen går på dem selv og deres kompetanse.

Når vi snakker om hvordan de mener utdanninga har jobbet med denne tematikken og hva som har vært gjort bra eller dårlig, svarer de at det klart har vært for lite undervisning om traume. De alle sier at de gjerne skulle lært mer, og at det skulle vært mer fokus på det, men samtidig argumenterer de med at det er så mye som det skal være fokus på, at de vet ikke helt hvordan det skal få plass. Alle svarer at traumeseminarene de har hatt har vært veldig gode, og det var interessant at alle sa ordrett at seminaret gjorde at de ble mer “obs” på det å oppdage traume. Jeg merker i tillegg at deltakerne blir oppgitt når jeg stiller disse spørsmålene, fordi de mener at tematikken er viktig tematikk å jobbe med, men samtidig så er det så mye de mener det er viktig å jobbe med. Likevel svarer alle at de er litt usikre på “tiden etter”, hva man skal gjøre da. Det jeg koder ut fra dette er usikkerhet rundt egen kompetanse.

4.2 Fra koding til kategorisering

Etter kodingsprosessen var gjennomført, var neste steg å se sammenhenger mellom kodene, for å se om de kunne utvikles til kategorier (Nilssen, 2012, s.85). I samtalene kommer det tydelig frem at deltakerne er bekymret for hvordan de kommer til å takle det psykososiale ansvaret som følger med kontaktlærerrollen. I tillegg nevner de alle sammen skole-hjem-samarbeid som en stor bekymring. Etter å ha lest gjennom kodinga kommer jeg fram til tre kategorier som jeg mener belyser deltakernes opplevelser og bekymringer om sin egen kompetanse: Det psykososiale ansvaret i kontaktlærerrollen, relasjonskompetanse og skole-hjem-samarbeid.

4.3 Koding og kategorisering; problemstillingen endrer seg

“Vi har en problemstilling, og den er som regel åpen. Vi vet derfor ikke alltid hva vi leter etter” skriver Nilssen (2012, s.100). Denne setningen beskriver veldig godt hvordan jeg har jobbet med analysen etter å ha gjennomført intervju. Etter intervjuene og analysen ble det

klart at det ville komme andre funn det som ble antatt på forhånd, som kunne besvare min daværende problemstilling (hvordan fjerdeårsstudenter opplever sin kompetanse i møte med barn utsatt for traume). Oppdagelsen var noe mer verdifullt, og noe jeg selv ikke aktivt hadde reflektert over. Funnet er som følger: fjerdeårs lærerstudenter bekymrer seg ikke spesifikt for hvordan de skal ta seg av barn utsatt for traume. De bekymrer seg i større grad for det psykososiale ansvaret de har som hører med det å være lærer. Dette var et interessant funn som gjorde at oppgaven tok en ny retning. Hva innebærer egentlig kontaktlærerrollen i møte med barna? Kan man lære hvordan man skaper et godt psykososialt miljø i klasserommet? Etter analysen var gjennomført stod oppgaven for et nytt fokus og problemstilling, og den endret seg til: *“På hvilken måte kan man som nyutdannet kontaktlærer jobbe for å ivareta det psykososiale miljøet i klassen?”*

5.0 Diskusjon: Lærerens ansvar for et godt psykososialt miljø

Et godt psykososialt miljø for elevene er lovpålagt gjennom opplæringsloven §9a-1, og noe skoleeier har en plikt til å oppfylle. Likevel er det ikke skoleeier som er tilstede i klasserommet med elevene, dermed er store deler av dette ansvaret lærers ansvar, og noe lærer må jobbe aktivt med for å få til. For erfarne kontaktlærere er det mulig at dette er en helt naturlig del av arbeidshverdagen, men for nyutdannede lærere som for første gang skal tre inn i en kontaktlærerrolle, krever dette mye refleksjon og bevissthet rundt sin egen kompetanse og klasseledelse.

Gjennom teorikapitlet er det tydeliggjort hvordan relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for et godt læringsmiljø (Postholm, 2015), og dette er den gjennomgående diskusjonen gjennom oppgaven.

5.1 Deltakernes kompetanse i møte med første lærerjobb

I analysen kommer det fram at forskningsdeltakerne i oppgaven uttrykker usikkerhet rundt egen kompetanse, og en generell uro for det å mestre å ta vare på elevene sine. Det er interessant hvordan ingen av studentene nevner den sammenlagte kunnskapen de får gjennom fagene gjennom utdanningen, og at studentene nesten har en opplevelse av å stå på bar bakke

når de skal ut i jobben som lærer. Gjennom bearbeidelse av teorien kommer det tydelig fram at relasjonskompetanse er avgjørende for elevers læring og utvikling (Skrøvset et al., 2017), noe som er blant det første en lærer i de første emnene studentene avlegger eksamen i første semester på lærerutdanningen. Ved å se i innholdet i emneplanene ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU, kan en med sikkerhet si at ferdigutdannede grunnskolelærere fra NTNU har med seg kompetansen som skal drøftes i oppgaven i kunnskapsbasen sin.

5.2 Relasjonskompetanse for et godt læringsmiljø

Et godt psykososialt miljø forutsetter et godt læringsmiljø, og jeg vil i dette kapittelet prøve å argumentere for dette utsagnet. I denne oppgaven blir lærerrollen sett fra et relasjonelt perspektiv, der relasjonene som skapes med elever er viktig for utviklingen og læringen til elevene (Skrøvset et al., 2017). For læringsmiljøet er relasjoner til medelever og lærere en av komponentene som utgjør et godt læringsmiljø. Hvordan lærer ser og ivaretar eleven i klassen vil ha sammenheng med om lærer klarer å bygge en god relasjon til eleven, og hvordan dette kan gjøres skal vi diskutere nærmere.

En lærer vil være en signifikant andre for elevene i klassen sin (Uthus, 2017), og vil dermed ha stor makt over relasjonen i forholdet mellom elev og lærer. For å kunne skape en god relasjon, må relasjonen inneholde tillit, anerkjennelse og genuin interesse for hverandre (Skrøvset et al., 2017). Hvis en som lærer klarer å skape dette i relasjonen, vil det ha positiv påvirkning på elevens oppfatning av seg selv. Dette fordi vi speiler oss selv gjennom andre, og i og med at en lærer fungerer som en signifikant andre for eleven vil måten eleven speiler seg i læreren være avgjørende for selvbildet. Å bli anerkjent er en god følelse, nettopp fordi vi føler at vi har noe å komme med, og at vi er verdt noe. En lærer som anerkjenner eleven sin gir eleven opplevelsen av at han er verdt noe, og at hans tilstedeværelse har noe å si. En slik anerkjennelse er med på å få eleven til å føle seg verdsatt hos lærer, hvis en ser det ut fra Cooleys speilingsteori (Uthus, 2017). En slik anerkjennelse kan være så enkelt som å rose eleven for sin innsats, arbeid eller måten han behandler sine medelever på. På samme måte vil en genuin interesse fra lærers side også fortelle eleven at eleven er interessant og verdt å bli kjent med, noe som er en god følelse å ha for alle mennesker, og vil bidra til å styrke

relasjonen mellom lærer og elev. Dette kan gjøres så enkelt som å spørre eleven hva han skal i helga, og lytte når eleven ivrig legger ut om helgeplanene sine.

5.3 Kommunikasjonen med elevene i undervisningssituasjon

Relasjonsbygging skjer i interaksjonen mellom mennesker, og i skolesituasjon skjer hovedsakelig dette møtet mellom lærer og elev i klasserommet i undervisningen. Det er i undervisningen læreren kommuniserer med elevene, og denne kommunikasjonen er viktig for hvordan elevene oppfatter relasjonen til læreren (Skrøvset et al., 2017). Sosial støtte fra lærerens side er viktig for sosiale prosesser som skal bidra til faglig og sosial utvikling (Uthus, 2017), men hvordan gjøres dette i praksis?

Sosial støtte har en ytre og en indre dimensjon (Uthus, 2017), som det er viktig at lærere er bevisst. Den ytre dimensjonen handler om lærerens møte med eleven, og her finnes det mange spesifikke tiltak en kan gjøre til vane for å sørge for at en møter elevene med vennlighet, respekt og forståelse. Alle forskningsdeltakerne i dette prosjektet nevnte evnen til å se eleven, men snakket også om vanskeligheten av å rekke å se alle sammen. Hvordan en kan gi sosial støtte kan eksemplifiseres på flere måter, og i praksis observerte jeg en lærer på mellomtrinnet som hadde funnet en fin vane på hvordan hun kunne sørge for å gi sosial støtte både i ytre og indre dimensjon (Uthus, 2017):

Når alle elevene er kommet inn i klasserommet og har satt seg på plassen sin, kan man starte hver time med å hilse, og deretter spørre hvordan friminuttet har vært. Elevene viser da enten tommel opp, til sides eller ned for å vise i hvilken grad de opplevde friminuttet som bra. Lærer vil da raskt få oversikt om det var noen som hadde en dårlig opplevelse, og kan deretter snakke med eleven det gjelder. Hadde alle det fint, kan en spørre hva de har gjort eller lekt med, for å vise en genuin interesse (Uthus, 2017). Dette kan styrke relasjonen mellom læreren og elevene, slik at de føler seg verdsatt, og at deres opplevelser utenfor klasserommet også er viktig for læreren (Uthus, 2017). Her kommer også den indre dimensjonen inn, altså elevens opplevelse av respekt, aksept og støtte fra læreren (Uthus, 2017). Innenfor denne dimensjonen finner en både emosjonell- og instrumentell støtte

(Uthus, 2017). Har en elev opplevd noe ubehagelig i friminuttet, vil den få muligheten til å si ifra og bli hørt av læreren. Her kan læreren vise omsorg, respektere elevens opplevelse av hva som skjedde, gi oppmuntring og få eleven til å føle seg vel igjen (Uthus, 2017). I tillegg kan lærer gi instrumentell støtte i form av veiledning til hva eleven bør gjøre med situasjonen, og gi konkrete råd (Uthus, 2017). En slik måte å møte eleven på vil styrke relasjonen inn i en god omsorgsfull relasjon, noe som kan bidra til at eleven får større interesse for faget man skal jobbe med, bedre selvtillit fordi eleven vet at lærer har omsorg og bryr seg og vil kanskje utvikle mer empati da den sosiale støtten styrker relasjonen eleven og læreren har (Skrøvset et al., 2017).

5.4 Følelsen av tilhørighet; stor innvirkning på læringsmiljøet?

Følelsen av tilhørighet er viktig i skolesituasjon, fordi å oppleve tilhørighet vil gi motivasjon, som vil gjøre eleven mer utholden i skolearbeidet, gjøre eleven engasjert, gjøre at eleven gjør en større innsats, at eleven har en mer hjelpesøkende atferd og vil være sjeldnere i konflikt (Uthus, 2017). For at denne tilhørighetsfølelsen skal oppstå, forutsetter det at eleven opplever emosjonell støtte fra læreren (Uthus, 2017). Alle disse begrepene går i ringdans rundt hverandre, da man er avhengig av alle deler for at det skal fungere. Skal eleven oppleve emosjonell støtte er det viktig med en god relasjon mellom lærer og elev (Uthus, 2017). Er relasjonen mellom lærer og elev god vil eleven oppleve tilhørighet fordi en opplever emosjonell støtte fra læreren (Uthus, 2017). Disse komponentene sammen legger grunnlaget for et godt læringsmiljø, da tilhørighetsfølelsen gjør at eleven har atferd som styrker læringsmiljøet for seg selv og klassen generelt. På den ene siden kan en si at en engasjert elev som gjør en innsats, og som er sjelden i konflikt vil styrke læringsmiljøet innenfor sosial og faglig deltakelse i fellesskapet, relasjoner til medelever og lærere, og opprettholdelsen av normer regler og verdier. På den andre siden kan man si at det er lærerens arbeid med relasjonen til eleven som gjør at eleven er i stand til å bidra på denne positive måten i læringsmiljøet. Den ene er ikke noe bedre enn den andre, men det er viktig å være bevisst hvordan vi i samhandling med hverandre kan skape tilhørighet, som bringer med seg så mye positivt inn i læringsmiljøet.

5.5 Relasjonskompetanse i det konstruktivistiske paradigmet

Det konstruktivistiske synet er fremtredende i dagens læreplan (Postholm, 2015), og en kan da anta at måten man som lærer jobber i det konstruktivistiske paradigmet er av stor betydning for hvordan relasjonsbyggingen i undervisningssituasjon foregår. I dette synet mener en at kunnskap konstrueres hos hver enkelt, at læringen skjer i læringsfellesskap hvor en blir motivert hvis læring er verdsatt. I det konstruktivistiske synet menes det at læring skjer i interaksjonen mellom lærer og elev, og denne påstanden kan støttes opp om i teorien om relasjonskompetanse og effekten en god lærer-elev-relasjon har på elevens læring og utvikling (Skrøvset et al., 2017). I det konstruktivistiske synet er Vygotsky og Dewey fremtredende, og videre skal deres læringssyn sees i lys av relasjonskompetansen en som lærer må ha for å stimulere til et godt læringsfellesskap.

5.5.1 Vygotskys sosiokulturelle teori i syn av relasjonskompetanse

I Vygotskys sosiokulturelle teori om utviklingssoner, er læreren en sentral figur for at komponentene skal samsvare og bidra til læring (Moen, 2015). I hans teori er språket en viktig komponent, og språket kan fungere som en medierende hjelper for eleven, fordi det gir samhandling mellom den voksne og eleven (Moen, 2015). Denne samhandlingen argumenteres også for i relasjonsteori, da det der også kommer fram at måten lærer og elev kommuniserer har stor effekt for læring og utvikling (Skrøvset et al., 2017).

I sosiokulturell teori fungerer den voksne som stillas som gir støtte til eleven. Spørsmål og respons gitt av læreren må stimulere til elevaktivitet, og samarbeid mellom lærer og elev er den viktigste delen i undervisningsprosessen (Moen, 2015). Dette kan en også se i teori om ytre og indre dimensjon av sosial støtte (Uthus, 2017). I den ytre dimensjonen fordi læreren velger å møte eleven på best mulig måte for å kunne støtte eleven (Uthus, 2017). I den indre dimensjonen opplevelsen eleven har av støtten den får, og om den både er emosjonell og instrumentell, som er avgjørende for å sikre kompetanse og mestring (Uthus, 2017). Slik kan en se at lærer som stillas kan i overført betydning bety en lærer som klarer å gi sosial støtte både i ytre og indre dimensjon. Fungerer dette som det skal, og det utfordrer til elevaktivitet, vil eleven i følge sosiokulturell læringsteori bevege seg videre i utviklingssonen (Moen, 2015) og man har som lærer hjulpet til med utvikling og læring. I læringsfellesskapet vil flere

faktorer være stimulert, som sosial og faglig deltakelse i fellesskapet, relasjon til medelever og lærere og klasseledelse. Er læringsfellesskapet bedre og positivt, vil også det psykososiale miljøet være bedre, fordi elevene opplever mestring og kompetanse (Uthus, 2017).

5.5.2 Deweys idèbaserte konstruktivisme i lys av relasjonskompetanse

Deweys idèbaserte konstruktivisme handler om at læring skjer i å reflektere over sine handlinger (Postholm, 2015). Utviklingen hos eleven skjer i sosial aktivitet, hvor aktivt bruk av språk er viktige element. Dewey mente at gruppearbeid er en aktivitet som stimulerer til samhandling og bruk av språk. Selve læringen mente han skjer i å reflektere over de erfaringer en gjør seg, og at en slik blir bedre rustet til å takle utfordringer neste gang de skulle oppstå (Postholm, 2015).

La oss si at man som lærer setter i gang et gruppearbeid i musikktime, hvor elevene skal få presentere en musiker fra samtidsmusikken. Tidligere har de også hatt gruppearbeid med presentasjon, og her erfarte elevene at de gikk langt over tidsrammen når de skulle legge fram. Her kan lærer veilede elevene gjennom samtale i plenum om hva som er lurt å huske på denne gangen, og samtidig legge til en positiv muntlig oppfordring om at en er sikker på at det vil gå enda bedre med denne presentasjonen. Elevene sier de skal huske på å sette av tid til å øve litt på framlegget, slik at de vet hvordan de skal disponere tida for å få sagt det de vil si, og er selv positive. Her veileder læreren elevene mot et mål skapt i dialog med elevene (Postholm, 2015), noe som fungerer som instrumentell støtte og legger til en verbal overtalelse (Uthus, 2017). Dette bidrar til en mestringsforventning hos elevene, og når lærer vet at elevene vil klare dette vil det med godt resultat sikre kompetanse og mestring i klasserommet (Uthus, 2017).

Her skapes læring i Deweys læringssyn på to måter: elevene får bestemme selv hva de skal presentere, og elevene foreslår selv hva som kan være lurt å øve på denne gang som ikke gikk så bra sist; ergo de er bedre rustet for utfordringen denne gang (Postholm, 2015). Her er det også en grad av selvbestemmelse (autonomi) tilstede, og lærerens instrumentelle støtte og verbale overtalelse (Uthus, 2017) bidrar til at lærer fungerer som en autonomi-støttende lærer (Uthus, 2017). Samtidig er dette et prosjekt som har interaksjon mellom innholdet i faget og

elevenes interesse, og her vil deres intellektuelle frihet vokse fordi deres naturlige nysgjerrighet til interessene sine vil bli besvart av spørsmålene elevene vil prøve å finne svar på i gruppearbeidet gjennom samhandling med hverandre (Postholm, 2015).

6.0 Avslutning: Lærernes relasjonskompetanse for et godt psykososialt miljø

Et godt psykososialt miljø er et miljø preget av god trivsel, helse og læring (opplæringsloven, 2017). Å ivareta det psykososiale miljøet i klasserommet var noe forskningsdeltakerne mine var svært opptatt av, og de viste en bekymring for om deres kompetanse var god nok for å kunne ivareta elevenes psykososiale miljø i klasserommet. Gjennom drøftingen har jeg prøvd å vise hvordan et godt psykososialt miljø forutsetter et godt læringsfellesskap, og hvordan et godt læringsfellesskap krever en lærer som har evne til relasjonsbygging med elevene (Skrøvset, et al., 2017).

Samtidig har jeg prøvd å vise hvordan undervisningen kan foregå i et konstruktivistisk læringssyn som framhever lærerens rolle i samhandling med elevene, og hvordan dette kan skje på en hensiktsmessig og utviklende måte (Postholm, 2015). Denne diskusjonen mener jeg viser hvordan en som lærer kan ivareta det psykososiale miljøet i klassen på en uanstrengt måte i den daglige undervisningen, slik at man i relasjonen mellom lærer og elev opplever motivasjon, mestring og utvikling i det faglige, men også trivsel, læring og mestring sosialt.

7.0 Litteraturliste

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. (1. utg). Oslo: Abstrakt forlag AS

Dahlum, S. (2018). Validitet. Hentet fra <https://snl.no/validitet>

Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I R Karlsdottir & I Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (1. Utg., s. 257-259). Bergen: Fagbokforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (1. utg). Oslo: Universitetsforlaget AS

Opplæringsloven. (2017). Elevane sitt skolemiljø (<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>).

Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_10

Opplæringsloven. (2009). Organisering av undervisninga

(<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>). Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_10

Postholm, M. (2015). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R Karlsdottir & I Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (1. Utg., s.289-290). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrøvset, S. Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen damm AS

Svartdal, F. (2018). Reliabilitet. Hentet fra <https://snl.no/reliabilitet>

Utdanningsdirektoratet. (2010). Retten til et godt psykososialt miljø. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

8.0 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Presentere meg, informere om hvordan informasjonen skal brukes i bacheloren, konsekvenser med å delta, dokumentasjon, garantere anonymitet, informere om at informant har rett til å avslutte intervjuet når som helst, antyde lengden på intervjuet.

Innledning

1. Jeg vil gjerne starte intervjuet med å bli litt bedre kjent med deg som student. Vil du si litt om din studietid til nå, faglig og sosialt?
2. Hvor har du studert og hvilke fag har du?

Kompetanse, og rollen som «krisepedagog»

2.

- a. Som student i praksis, har du gjort deg noen tanker om hvordan det er å ha kontaktlærerrollen?
 - b. Hva du mener er viktig i den rollen?
 - c. Hvilke situasjoner kan du tenke deg er krevende å håndtere som kontaktlærer?
 - d. Har du i praksis opplevd slike situasjoner?
 - e. Husk: Vil du utdype, har du eksempler, kan du si litt mer om... osv
3. Som lærer vil du møte/har muligens møtt elever med (emosjonelle) traumer (vold i hjemmet/skilsmisse/opplevd krig etc). Hva tror du er vanskelig i møte med disse elevene?
 - a. Hva tenker du om kompetansen du innehar rundt denne tematikken?
 - b. Hva tenker du om kompetansen du innehar med tanke på å ivareta og følge opp disse elevene?
 - c. Hvordan opplever du at utdanningen har jobbet med denne tematikken?
 - d. Hva synes du er gjort bra?
 - e. Er det noe du mener kan forbedres?
 - f. Husk: Vil du utdype, har du eksempler, kan du si litt mer om... osv

Er det noe mer du vil tilføye, noe du føler du ikke har fått sagt?

