

10014 & 10015

# Relasjonelt mot i møte med konflikter i yrkeslivet

Bacheloroppgave i Yrkesfaglærerutdanning  
Mai 2022



10014 & 10015

# **Relasjonelt mot i møte med konflikter i yrkeslivet**

Bacheloroppgave i Yrkesfaglærerutdanning  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



## Sammendrag

Med denne bacheloroppgaven ønsker vi å undersøke hvordan elever på helse- og oppvekstfag kan utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de som fagarbeidere møter konflikter i yrkeslivet. Vårt fokus i denne studien er derfor rettet mot hvordan elevene kan utvikle god relasjonskompetanse, hvilke typer konflikter de kan møte i yrkeslivet, og hvordan de kan håndteres. Vi ønsket videre å undersøke hvordan vi kunne anvende erfaringsbasert læring for å øke elevenes bevissthet og kompetanse. I vår undersøkelse har vi anvendt litteraturstudie og aksjonslæring som metoder. I oppgaven brukte vi funn fra seks forskningsartikler, og fikk en opplevelse av at det eksisterer en frykt for å bruke konfliktbegrepet. Derimot fikk vi inntrykk av at konflikter ofte blir definert som utfordringer inntil konfliktene er såpass store at man har beveget seg over til høyere nivå, også definert som høyere trinn i konfliktrappa. Videre har vi funnet definisjoner på konflikter som relasjonelle spenninger. Det kan være med å forklare relasjonskompetansen som faktor i konflikthåndteringen.

Som framtidige yrkesfaglærere ønsker vi å skape økt bevissthet og kompetanse omkring et aktuelt tema som elevene vil møte i sin yrkesutøvelse. Med det kan man si at intensjonen er å gi elevene relevant yrkesopplæring for å bli gode fagarbeidere. Ved å ha analysert resultatene og våre egne erfaringer og refleksjoner fra aksjoneringen, så vi at elevene tilegnet seg kunnskap og ferdigheter gjennom erfaringsbasert læring. Ved å bruke Kolbs lærings sirkel som utgangspunkt og elevenes egne erfaringer fra praksis, skapte vi gjennom rollespill og refleksjonsarbeid gode utgangspunkt for videre læring. Det gledet kommende lærerhjerter at elevene uttrykte engasjement og høy refleksjonsevne rundt temaet.

## Summary

With this bachelor's thesis, we want to investigate how pupils in health and upbringing subjects can develop relational competence they can use when they as skilled workers face conflicts in their professional life. Our focus in this study is therefore aimed at how the pupils can develop good relational competence, what types of conflicts they may face in professional life, and different ways and deal with them. We also wanted to investigate how we could apply experience-based learning to increase students' awareness and competence. In our study, we have used literature study and action learning as methods. In the thesis we used findings from six research articles and got the experience that there exists a fear of using the concept of conflict. On the other hand, we got the impression that conflicts are often defined as challenges until the conflicts are so large that we have moved to higher levels, also defined as higher steps in the conflict escalator. Furthermore, we have found definitions of conflicts as relational tensions. This may help explain relational competence as a factor in conflict management.

As future vocational teachers, we want to create increased awareness and expertise on an important topic that can help the pupils to reflect on, and in their professional practice, deal with the conflict situations they encounter in a good way. With this, one can say that the intention is to provide students with relevant vocational training to become good skilled workers. By analyzing the results and our own experiences and reflections from the action, we saw that the pupils acquired knowledge and skills through experience-based learning. By using Kolb's learning circle as a starting point and the pupils' own experiences from practice, we created good starting points for further learning through role-playing and reflection work. It pleased future teacher hearts that students expressed commitment and high ability to reflect on the topic.

## Forord

Prosessen omkring bacheloroppgaven startet med ønske om å skrive sammen på senhøsten 2021, før vi hadde valgt tema for oppgaven. Da den ene ønsket å skrive om relasjoner og den andre om konflikter, kom ideen om å slå sammen disse yrkesaktuelle temaene, og sette det i sammenheng med fagarbeiderens yrkesutøvelse. I tillegg er dette temaer vi har skrevet oppgaver om gjennom dette studiet. Vi klarte raskt å se sammenheng mellom litteraturstudiet, ide for aksjonslæring, de tverrfaglige temaene og elevenes kompetansemål på VG1, og muligheten for å finne forskningsartikler på feltet. Arbeidet med oppgaven kan sies å ha vært lærerikt, spennende og krevende. Samtidig ser vi at gruppearbeidet og skriveprosessen har hatt jevn og god flyt, selv i hektiske perioder.

Gjennom de siste to årene har koronapandemien herjet rundt oss, og vi har derfor tilegnet oss god kompetanse på samhandling gjennom digitale verktøy. Dette har vært et godt hjelpemiddel siden den fysiske avstanden hindrer oss til jevnlig trefninger. I tillegg til familieliv, sykdomsperioder og jobb ved siden av studiene har utfordringene stått i kø, men med god dynamikk og samarbeidsferdigheter har oppgaven alltid hatt progresjon.

I perioden med bacheloroppgaven har vi fått stødig hjelp fra våre to veiledere. De har gitt konstruktive og gode tilbakemeldinger, samtidig som de har utfordret oss og satt i gang gode tankeprosesser, og det setter vi stor pris på. Samtidig vil vi takke praksisskolene våre, og VG1 HO-klassen som lot oss gjennomføre aksjonslæringen, og tok imot oss på en positiv og god måte. Til slutt vil vi takke hverandre for fantastisk støtte og samarbeid, og måten vi har utfylt hverandre på i gode og mindre gode perioder. Takk til familiene våre for tålmodighet, forståelse og tid til å jobbe med oppgaven.

Trondheim, 10. mai 2022

God lesing!

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b>	7
1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema til oppgaven	8
1.2 Presentasjon av problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur og oppbygging	9
1.4 Avgrensning	9
1.5 Etske overveielser	9
<b>2.0 Metode</b>	10
2.1 Litteraturstudie som metode	10
2.2 Kildekritikk	10
2.3 Litteratursøk	11
2.4 Presentasjon av funn	11
2.4.1 Sammendrag fra artikkelen Johansen og Alteren	12
2.4.2 Sammendrag fra artikkelen Natland og Johannessen	12
2.4.3 Sammendrag fra artikkelen Hansen, Mykland og Solbakk	12
2.4.4 Sammendrag fra artikkelen Lillevik og Øien	13
2.4.5 Sammendrag fra artikkelen Hassel, Hilstad og Alteren	13
2.4.6 Sammendrag fra artikkelen Einbu og Larsen	13
<b>3.0 Yrkesfaglig fordypning</b>	14
3.1 Studiens forankring til overordnet del av læreplanen i Fagfornyelsen	14
3.2 Yrkes sosialisering og arbeidsplasskultur	14
3.3 Relasjonskompetansen som en del av yrkeskompetansen til fagarbeidere i helse- og oppvekstsektor	15
3.3.1 Hvilke forhold er viktig for å utvikle en god relasjon	16
3.3.2 Hvordan utvikler vi god relasjonskompetanse?	17
3.4 Forståelse av konfliktbegrepet og utvikling av konfliktberedskap	18
3.4.1 Konfliktenes tre utviklingsstadier	18
3.4.2 Femtrinnsmodellen, et verktøy for å fremme lytting og løsning mellom partene	19
3.2.2 SØT-modellens fokus på de strukturerte samtalene	20
3.3.3 Konfliktstrategienes fem hovedtyper	23
<b>4.0 Yrkesfaglig drøfting</b>	23
4.1 De tverrfaglige temaenes betydning for elevene på helse- og oppvekstfag, og som kommende fagarbeidere i samfunnet	23
4.2 Elevenes tilnærming til yrkes sosialisering og arbeidsplasskultur	24
4.3 Utvikling av relasjonskompetanse som en del av yrkeskompetansen	26
4.3.1 Viktigheten av å forstå seg selv i møte med andre	26
	4



4.4 Hvordan forstå konflikter og bruke begrepet?	27
4.4.1 Konfliktenes tre utviklingsstadier	27
4.4.2 Hvorfor konfliktløsningsmodeller?	28
4.4.3 SØT-modellen som et konkret løsningsverktøy i yrkeshverdagen	28
4.4.4 Derfor er det viktig å anerkjenne andre	29
4.4.5 Veien fra ord til handling	29
4.4.6 Hvordan kan egen tålegrense utfordres i destruktive situasjoner?	29
<b>5.0 Oppsummering av yrkesfaglig del og over til profesjonsfaglig del</b>	<b>30</b>
<b>6.0 Profesjonsfaglig metode</b>	<b>32</b>
6.1 Aksjonslæring som pedagogisk metode	32
6.2 Datainnsamling, analyse og resultat	33
<b>7.0 Profesjonsfaglig fordypning i teori</b>	<b>34</b>
7.1 Pedagogisk teori – Dewey	34
7.2 Kolbs erfaringslærings sirkel	35
7.3 Kolbs lærings sirkel i refleksjonsarbeid	36
7.4 Rollespill som praktisk øving	36
7.5 Tilpasset og differensiert opplæring	37
7.6 Elevenes medvirkning	37
<b>8.0 Planlegging, gjennomføring og evaluering av aksjonslæring</b>	<b>39</b>
8.1 Planlegging	39
8.2 Gjennomføring	40
8.3 Evaluering av undervisningen	41
<b>9.0 Profesjonsfaglig drøfting</b>	<b>43</b>
9.1 Erfaringsbasert læring og praktisk øving	43
9.1.1 Hvordan kan erfaringsbasert læring øke elevenes bevissthet?	44
9.2 Differensiert og relevant yrkesopplæring	45
9.3 Refleksjon og «Learning by doing»- prinsippet	45
9.4 Hvordan planlegge elevenes medvirkning og deres yrkesrelevante opplæring?	46
9.5 Kompetansebegrepet i teori og praksis	47
<b>10.0 Avslutning</b>	<b>48</b>
<b>11.0 Veien videre</b>	<b>49</b>
Referanser	50
Vedlegg	52
Vedlegg nr. 1: Tabell over søk i databaser	52
Vedlegg nr. 2: Matrise med vitenskapelige artikler	53
Vedlegg nr. 3: 20 timers undervisningsopplegg	56

Vedlegg nr. 4: Veiledningsdokument	56
Vedlegg nr. 5: PowerPoint presentasjon – Konflikthåndtering, 11.mars 2022	66
Vedlegg nr. 6: PowerPoint presentasjon – Relasjonsferdigheter, 9.mars 2022	72
Vedlegg nr. 7 – Eksempel på elevens logg fra praksis	79
Vedlegg nr. 8 – Eksempel på refleksjonslogg	81
Vedlegg nr. 9 – Samtykkeerklæring	82
Vedlegg nr. 10 – Casene til rollespill	83

## 1.0 Innledning

Tema i denne bacheloroppgaven retter fokus på konflikter og relasjonskompetanse i arbeidslivet. Ifølge Hansen et al. (2015) viser levekårsundersøkelsen (2009) med søkelys på arbeidsmiljø at nesten halvparten av norske arbeidstakere opplever ubehagelige konflikter med ledelsen, og like mange oppgir ubehagelige konflikter med kolleger. De fleste av oss har et forhold til konflikter privat eller i yrkessammenheng og vi kan derfor tenke oss at vi har valgt å sette fokuset på et allmenngyldig tema. I tillegg har Arbeidsmiljøloven (2005) beskrevet noen rammer for konflikthåndtering, uten at loven definerer begrepets betydning. Det pekes en del på uklarhet omkring begrepet *konflikt*, og at det eksisterer en frykt for å bruke begrepet. I forlengelsen av dette trekkes slutningen at konflikter er noe de fleste av oss har et forhold til, men likevel har vanskelig for å definere og håndtere (Hansen et al. 2015).

Vårt samfunnsmandat som yrkesfaglærere er å være med å utdanne fremtidens fagarbeidere i helse- og oppvekstsektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv har vi bakgrunn fra helse- og oppvekstsektor, som helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider. Vi har erfaringer fra situasjoner med brukere, pasienter, pårørende, foreldre, barn, ungdom, kollegaer og ledere, heretter kalt kolleger eller brukere.

Relasjonskompetanse og konflikthåndtering er tema i programfaget kommunikasjon og samhandling i VG1. Basert på de ulike yrkesretningene elevene kan bli fagarbeidere i etter VG1, må vi tenke bredt og analysere hva som kan være fellesnevnerer vi kan legge vekt på i undervisningen. Vi ønsker å se på hvilke verktøy vi kan gi elevene for å lære å håndtere konflikter, og hvilke relasjonsferdigheter vi bør øve på for å utvikle relasjonskompetanse. Vi vil derfor i oppgaven følge *elevene* på vei til å bli *fagarbeidere*. Vi vil se på hvordan relasjonskompetanse tilegnes, slik at de som fagarbeidere kan anvende kompetansen når de møter konflikter i yrkeslivet. Vi vil bruke våre erfaringer som fagarbeidere, og vår rolle som yrkesfaglærer.

Med bakgrunn av dette har vi kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan kan elever på Helse- og oppvekstfag utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de skal møte konflikter i yrkeslivet? Og hvordan kan erfaringsbasert læring bidra til å øke elevenes bevissthet om relasjoner og konflikthåndtering i yrkeslivet?*

## 1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema til oppgaven

Vår interesse og engasjement for valg av tema er basert på egen yrkesbakgrunn som fagarbeidere og fremtidig profesjon som yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag. Som fagarbeidere i helse- og oppvekstsektor anser vi *relasjonskompetanse* og *konflikthåndtering* som aktuelle temaer. Det innebærer at vi som fagarbeidere jobber med mennesker i ulike alder og livssituasjon, og har erfart konfliktsituasjoner som må håndteres, og hatt bruk for gode verktøy. Vi yter service, tjenester og omsorg til våre brukere, og jobber tett sammen med kolleger, brukere og kolleger vi har relasjon til. Formålet med studien er å utvikle elevenes kompetanse om relasjonsbygging og konflikthåndtering, slik at de opplever å bli tryggere i møte med arbeidslivet. Det er derfor et viktig mål for oss å utdanne trygge og faglig dyktige fagarbeidere som også kan håndtere vanskelige konfliktsituasjoner.

I problemstillingen fremmer vi spørsmål om *elev* som kommende fagarbeider i yrkeslivet. Det vil si at vi først befinner oss i en skolekontekst, med lærer - elev. Videre har vi sett på hvordan elevene gjennomgår en yrkessosialiseringsprosess, fordi de deltar i praksis og etter hvert lærlingetid. Altså, vi setter søkelyset på *elev* som skal bli *fagarbeider*. Som lærere på VG1 Helse- og oppvekstfag skal vi dekke et bredt nedslagsfelt, på grunn av alle de ulike yrkesretninger som knytter eller skiller seg fra hverandre på en del områder. Denne kompleksiteten gjenspeiler seg i undervisning, når vi skal knytte praksis til teorier. Derfor ønsker vi å fordype oss i tema som uavhengig av videre yrkesretning vil være relevant og nyttig for elevene, både i jobben med barn- og ungdom, helsefag, tann- eller helsesekretær, ambulans, portør, ortopedi- eller apotektekniker, aktivitør eller hudpleier.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Vi har valgt problemstillingen fordi temaet oppleves relevant for vår utdanning som yrkesfaglærere, nyttig for kommende fagarbeidere, og innenfor de rammene vi har fått til oppgaven. Gjennom oppgavens to deler skal vi derfor besvare følgende to-i-en problemstilling; *Hvordan kan elever på Helse- og oppvekstfag utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de skal møte konflikter i yrkeslivet? Og hvordan kan erfaringsbasert læring bidra til å øke elevenes bevissthet om relasjoner og konflikthåndtering i yrkeslivet?*

Gjennom problemstillingen ønsker vi å bidra til en bevisstgjøring omkring hvordan relasjonskompetanse kan læres, øves og brukes i jobben som fagarbeider, på en måte som gjør at konflikter kan håndteres konstruktivt i jobbsammenheng.

### 1.3 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er delt inn i to deler, der del en omfatter yrkesfaget, mens del to omfatter profesjonsfaget. I kapittel to og tre presenteres metode for yrkesdelen, funn fra seks fagartikler vi har brukt i studien og en yrkesfaglig fordypning i teori. Kapittel fire består av ei yrkesfaglig drøfting av problemstillingen, som etter hvert resulterer i ei oppsummering og overgang til profesjonsfaglig del i kapittel fem. Teorien i yrkesfaglig del legges til grunn når vi skal presentere undervisningsopplegget i oppgavens del to.

I del to har vi fokus på profesjonsfaglig del av oppgaven, som rettes direkte mot yrkesfaglærerens undervisningsplanlegging og praksis. Vi starter med å presentere profesjonsfaglig metode i kapittel seks, og beveger oss over på profesjonsfaglig teori og drøfting i kapittel sju og ni. I kapittel åtte retter vi fokuset på et eget 20-timers undervisningsopplegg. Gjennom denne oppbyggingen har vi forsøkt å holde en rød tråd, slik at del en og to utfyller hverandre og oppgaven fremstår helhetlig.

### 1.4 Avgrensning

Vi har begrenset oss til teori som er pensum på VG1, *relasjonskompetanse* og *konflikthåndtering*, og gjort mer omfattende dypdykk innenfor de teoriene. Yrkesretningene etter VG1 er mange og mangfoldige. Vi valgte derfor å fokusere bredt, og prøvde å skape tydelige konflikt- og relasjonsteorier som kan være gjenkjennelige på det vide området. Samtidig skal vi fordype oss i relevant teori. Resultatet av det innebærer å begrense og balansere bredde og dybde i teoriene. Den største begrensningen har vært oppgavens størrelsesramme. Det har utfordret oss til å spisse valgte teorier til fag- og temaområde, og konkretisert problemstillingen. Vi har satt søkelys på relasjonskompetanse i *yrkeslivet*, og hvordan vi som yrkesfaglærere kan øke bevissthet, og gi elevene *verktøy* for å håndtere konflikter i yrkeslivet som *fagarbeidere*.

### 1.5 Etske overveielser

Kunnskap om andre mennesker eller deres livssituasjon er det bare menneskene selv som kan gi oss. For å få den kunnskapen bør tillit vektlegges og etiske overveielser ivaretas. Etske overveielser handler om å tenke over konsekvenser, og utøve ryddig bruk av personopplysninger (Dalland, 2017). Praksissted er i denne oppgaven et undersøkelsesfelt for oss i profesjonsutdanning, og vi har derfor fjernet navnet på praksisstedet, elever og praksisplassnavn i elevenes logger.

## 2.0 Metode

### 2.1 Litteraturstudie som metode

I yrkesfagdelen bruker vi litteraturstudien som metode. En metode er ifølge Dalland (2017) et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Vår metode forteller noe om hvordan vi har gått til verks for å fremskaffe den kunnskapen. Ved å bruke litteraturstudiet har vi hatt mulighet til å innhente tidligere forskning og litteratur om relasjonskompetanse og konflikthåndtering, og dens betydning i sammenheng. I en litteraturstudie er ikke hensikten å forske eller utarbeide ny kunnskap, men å skape et helhetlig bilde og oversikt over eksisterende materialer både nasjonalt og internasjonalt. Det er vår vurdering av søketreffene i de ulike databasene som utgjør datamaterialet i oppgaven. Disse dataene brukes videre inn i drøftingen opp mot annen relevant teori og har som hensikt å enten forsterke eller motbevise andre funn i oppgaven. Det er viktig å være kildekritisk og bruke korrekt fremgangsmåte med tanke på at funnene i oppgaven skal være etterprøvbare (Dalland, 2017).

### 2.2 Kildekritikk

Kildekritikk er metoder som anvendes for å fastslå om kildene er sanne (Dalland, 2017). Når vi har valgt vitenskapelige artikler og litteratur i vår oppgave, har vi hatt søkelys på relevante og troverdige kilder. I valget av artikler til oppgaven brukte vi anerkjente søkebaser som Oria og Idunn. Dette er søkebaser vi har brukt tidligere i oppgaver og som vi kjenner godt. Vi har navigert oss fram til fagfelleverderte artikler fra tidsskrifter. Vi har søkt på ulike temaer innenfor problemstillingen knyttet til *relasjoner, yrkesliv og konflikter*. Derfor har vi ikke noe sammenligningsgrunnlag mellom selve artiklene. Fagartiklene har redaksjoner som sikrer kvaliteten på det som publiseres (Dalland, 2017). Hovedsakelig anvender artiklene vi har brukt *intervju* som metode.

Vi har forsøkt å anvende primærkilde i størst mulig grad, men har også henvist til sekundærkilde, når sekundærkilde er brukt i vår pensumlitteratur. Det finnes mye skriftlig informasjon om vårt tema, og det har gjort det utfordrende å plukke ut det mest relevante og nødvendige. Derfor hadde vi søkelys på gyldighet, holdbarhet og relevans for vår problemstilling. Relevansen definerer om kilden belyser problemstillingen vår, mens gyldighet og holdbarhet definerer kvaliteten på troverdighet og ekthet kilden har (Dalland, 2017).

### 2.3 Litteratursøk

Ifølge Øyen & Solheim (2013) kan leting etter litteratur på en systematisk måte sammenlignes med å gå på skattejakt der man nesten garantert vil finne noe nyttig, overraskende og lærerikt. Gjennom litteratursøket har vi hatt en foreløpig problemstilling i tankene, for å styre utvalget mest mulig effektivt. I tillegg har vi brukt en del gul markør til å markere sentrale funn underveis. Vi har søkt etter forskningslitteratur i ulike databaser som Oria og Idunn. For å finne gode, konkrete og anvendbare forskningsartikler brukte vi nøkkelord fra problemstillingen vår. Vi valgte å benytte oss av norske søkeord for å få treff på norske forskningsartikler. I søketabellen har vi forsøkt å gi et grundig og oversiktlig overblikk på hvilke ord og sammensetninger av ord som er brukt for å finne de ulike artiklene. De ordene vi brukte oftest var *konflikt*, *konflikthåndtering*, *relasjon* og *relasjonskompetanse*.

Det var veldig gode resultater på ordene hver for seg. Eksempelvis fikk vi over 136 000 treff på ordet *konflikt* i Oria sin søkebase. Da vi avgrenset søket på fagfelleverderte tidsskrift, fikk vi 78 000 treff. Ordet *relasjon* hadde betydeligere mindre treff i Oria sin søkebase. Her var det nede i 4000 treff på fagfelleverderte tidsskrift. Etter hvert søkte vi på begge ordene sammen og brukte bindeord som *og* for å få enda større relevans i artiklene. I vedlagt søketabell vedlegg nr. 1 viser vi i detalj hvordan vi gjennomførte søkeprosessen.

For å finne relevante artikler for vår oppgave studerte vi overskriftene og leste sammendragene. Vi hadde ikke andre spesifikke kriterier til våre søk enn at de skulle være fra fagfelleverderte tidsskrift. Det var også hensiktsmessig å finne artikler fra arbeidsliv, for å finne ut hvordan konflikter og relasjonskompetanse belyses. Funnene fra artiklene ble sammenfattet i korte sammendrag.

### 2.4 Presentasjon av funn

Oppgaven bygger på data fra skriftlige informasjonskilder, praksiserfaringer, elevenes direktesitater, data fra aksjonering og litteraturen i yrkes- og profesjonsfaget. Vi har definert oppgavens troverdighet og faglighet ved å bevisst beskrive og begrunne kildegrunnet. Det innebærer for det første å finne frem til litteratur som kan belyse vår problemstilling, og for det andre å gjøre rede for anvendt litteratur. I litteraturstudiet om relasjonskompetanse og konflikthåndtering har vi valgt å bruke seks vitenskapelige artikler, og matrisen er lagt ved som vedlegg nr. 2. Studiene vi har brukt baserer seg på ulike temaer knyttet til

problemstillingen. Felles for alle er at *relasjon* og *relasjonskompetansen* er av stor betydning for fagarbeideren og tjenestemottakeren i Norge. Dette har igjen god relevans for oppgavens problemstilling, og belyser konflikter og forebygging av nye konflikter på en god måte. Før vi setter søkelyset på oppgavens teoridel oppsummeres funnene fra artiklene med korte sammendrag:

#### *2.4.1 Sammendrag fra artikkelen Johansen og Alteren*

De to hovedfunnene i studien dreier seg om å være menneske i møte med den andre og å forstå hva som kreves i den konkrete situasjonen. En av deltakerne beskriver det slik: «Jeg må være ekte og forstå det jeg har med meg, sånn at den andre kan være seg selv med sitt» Undersøkelsen viser at oppmerksomt nærvær er essensielt i møte mellom mennesker og at det hele tiden handler om å være i en bevegelse mellom ytre og indre prosesser (Johansen & Alteren, 2021).

#### *2.4.2 Sammendrag fra artikkelen Natland og Johannessen*

I studien til Natland og Johannessen (2020) beskrives vurderingen av den uformelle kompetansen, og dens betydning for ansettelse innen helse- og omsorgssektoren. Resultatene fra studien viser at vurderingene for ansettelse skjer i en sammensatt vektlegging av formelle krav og personlige egenskaper. Informantene i studiene var enige om at personlig egnethet var avgjørende i disse prosessene. Studien understøtter tidligere forskning om at «ansettelsesbar» handler om mer enn kun formelle kvalifikasjoner, det handler også om egnethet. Til slutt viser funnene at det trengs mer refleksjon rundt hva som er personlig egnethet og hvordan den utvikles. (Natland & Johannessen, 2020).

#### *2.4.3 Sammendrag fra artikkelen Hansen, Mykland og Solbakk*

Hansen et al. (2015) setter søkelyset på graden av uklarhet knyttet til konfliktbegrepet. Det gjør det vanskelig å skille om utfordringen er relatert til konflikten i seg selv, eller konsekvensen av konflikten. De belyser også at konfliktbegrepet ofte forbindes med alvorlige situasjoner, og at informantene heller brukte begreper som *uenighet* fremfor *konflikt*. På den måten beskriver de at konfliktfylte situasjoner blir utsatt fremfor å bli håndtert, fordi man ikke erkjenner at det eksisterer en konflikt å håndtere. Noen informanter fremhever at så lenge man klarer å være rasjonell, altså ikke påvirket av følelser, går det bra. Når man vedkjenner å ha konflikt, er det likestilt med ikke å lenger være rasjonell. Sett i sammenheng med konflikttrappa beskrevet i artikkelen gir informantene inntrykk av at man allerede har beveget



seg fra sak til person og saklig til usaklig når konflikten erkjennes. I tillegg henviste de i artikkelen til levekårsundersøkelsen fra 2009 med fokus på arbeidsmiljø (Hansen et al. 2015)

#### *2.4.4 Sammendrag fra artikkelen Lillevik og Øien*

En annen vinkling kommer fra Lillevik og Øien (2010). Det handler om å ville brukeren vel, og at handlinger er meningsbærende. Forståelsen gir grunnlag for handling, og settes i sammenheng med betydningen for utfallet av situasjonen. Denne forståelsen danner grunnlag for gode vurderinger som igjen fører til trygghet for brukeren. I tillegg vokser forståelsen frem gjennom de refleksjoner hjelperen, i vårt tilfelle *fagarbeideren*, gjør i erfaringsbaserte situasjoner. I det å ville den andre vel legger informantene til grunn en anerkjennende og bekreftende holdning. (Lillevik & Øien, 2010).

Funnene viser også at informantene er tydelige på viktigheten av relasjon mellom dem og brukerne. I sammenhengen med det brukeren uttrykker, og fagarbeideren prøver å forstå, kan det oppleves som anerkjennende, og oppsummeres på denne måten: «Jeg prøver å si noe. Du prøver å forstå hva jeg sier. Når du prøver å forstå meg, opplever jeg meg ivaretatt.» Den personlige kompetansen blir også i denne artikkelen trukket frem som en avgjørende faktor i det relasjonelle arbeidet. (Lillevik & Øien, 2010).

#### *2.4.5 Sammendrag fra artikkelen Hassel, Hilstad og Alteren*

I motsetning til de andre artiklene belyser denne studien av Hassel et al. (2016) brukerens erfaringer og dens betydning av å være i relasjon med seg selv og andre. Det å oppleve samhold i en gruppe, bli sett og verdsatt, samtidig med å få utfordre seg selv, ble opplevd som betydningsfullt for deltakerne i denne studien. I relasjonene til de andre brukerne ble båndet enda sterkere da de kunne kjenne seg igjen i de andres erfaringer og historier (Hassel et al. 2016).

#### *2.4.6 Sammendrag fra artikkelen Einbu og Larsen*

Studien av Einbu og Larsen (2016) belyser hva relasjon og samarbeidet mellom ansatte og brukere betyr for å hindre utagering og redusere tvangsbruk. Det er påfallende at alle informanter i studiet savnet mellommenneskelig kontakt, og etterlyste fysisk nærhet, en hånd å holde i eller en klem fremfor tvangsmidler. I motsetning til nr. 5, poengterer denne studien viktigheten av å gå fra gruppefokus til enkeltmenneske for å ivareta viktige aspekter som brukermedvirkning og samarbeid

## 3.0 Yrkesfaglig fordypning

### 3.1 Studiens forankring til overordnet del av læreplanen i Fagfornyelsen

Utdanning av fagarbeidere foregår først i en skolekontekst, som elev og yrkesfaglærer. I denne oppgaven settes søkelyset både på teori i yrkesdel og praksis gjennom aksjonslæring og profesjonsdel. Helhetlig innebærer det å gi elevene teoretisk og praktisk kompetanse, slik at de forberedes til å møte de krav og forventninger som blir stilt til de som *fagarbeidere* i yrkeslivet.

Fagfornyelsens overordnede del av læreplanverket består blant annet av tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne oppgaven legges vekt på folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Det innebærer å reflektere over egen rolle som fagarbeider i yrkeskontekst, slik at man som yrkesfaglærer gjennom teori og egne erfaringer kan være med å øke elevenes kompetanse. Folkehelse og livsmestring som tema setter søkelys på relasjonskompetansen, og hvordan man kan skape og bevare gode relasjoner. Gjennom demokrati og medborgerskap vektlegges kunnskap om demokratiets forutsetninger, spilleregler og verdier. I oppgaven innebærer det å legge vekt på opplæring knyttet til konflikthåndtering, slik at elevene kan lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet i vanskelige situasjoner. I tillegg til opplæringen i skolen, foregår også noe opplæring i praksisfelt. Det innebærer at elevene gjennom opplæringsløpet har dager og perioder med yrkesfaglig praksis før de etter hvert skal bli lærlinger, ta fagbrev og bli fagarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 3.2 Yrkessosialisering og arbeidsplasskultur

Mye av opplæringen skjer i en prosess ved at elevene tar del i en yrkessosialisering og arbeidsplasskultur for å bli fagarbeidere. Det vil si at elevene tilegner seg regler, normer og verdier som er gjeldende for det bestemte yrkesfellesskapet, og gjør de til sine. Det kan eksempelvis være generell adferd på arbeidsplassen, språk som brukes, omgangstonen, måter man utfører arbeidet på, og holdningen til ledelsen. Det vil si at prosessen består av overtakelse av elementer som karakteriserer den spesifikke yrkeskulturen (Andersen, 2015).

I didaktiske sammenheng kan arbeidskulturen sies å være kulturen praksiselever, lærlinger og nye arbeidstakere først møter i sin yrkeskarriere, og som danner grunnmuren for den første praksisopplæringen i yrkeslivet. I tillegg skal elevene utvikle personlig yrkeskunnskap, med egne forståelsesstrukturer (Andersen, 2015). Det innebærer at de skal tilegne seg faglig kompetanse, som kan forstås som evne til å forholde seg til de forventninger og krav som stilles i yrkessammenheng. Elevene skal også løse kommunikasjonsutfordringer og ivareta god relasjonskompetanse (Røkenes og Hansen, 2017).

### 3.3 Relasjonskompetansen som en del av yrkeskompetansen til fagarbeidere i helse- og oppvekstsektor

I yrkeskontekst vil elevene etter hvert oppleve ulike utfordringer med kommunikasjon, personligheter og forventninger, og vil trenge relasjonskompetanse. Yrkesfaglæreren kan gjennom egne erfaringer som fagarbeider bruke praksishistorier i undervisning for å forberede elevene på dette møtet. I følge Spurkeland og Lysebo (2016) består relasjonskompetanse av evner, kunnskaper og holdninger som kan etablere, utvikle, reparere og vedlikeholde relasjoner mellom mennesker. Det dreier seg om å samhandle med andre på en måte som gjør at medmennesker føler forståelse, og får en god og positiv opplevelse av møtet. Relasjonskompetanse sammen med handlingskompetanse utgjør det som kalles yrkeskompetanse, og som kommende fagarbeidere er det viktig å tilegne seg begge områdene i sin helhet. Johansen og Alteren (2021) definerer relasjonskompetanse som oppmerksomt nærvær i konkrete situasjoner. Det vil si å forstå seg selv og den andre med åpenhet i den gitte situasjonen. De hevder at forskning definerer relasjonskompetanse som sammensatt og kompleks, som en breddekompetanse bestående av empati, tålmodighet, ydmykhet, tålegrad, selvrefleksjon og kreativitet.

Handlingskompetanse handler om instrumentelle ferdigheter og kunnskaper. For eksempel at fagarbeideren vet hvordan det settes en sprøyte, gjennomfører et sårskift eller bytter en bleie. Relasjonskompetanse sier noe om den andres opplevelse av situasjonen, eksempelvis hvordan sprøyta, bleie- eller sårskiftet ble opplevd, og gjennom kommunikasjon og hensyn forsøkt gjort til en god opplevelse. Slik gjør den samlede yrkeskompetansen en fagarbeider i stand til å kunne gjennomføre arbeidsoppgaver som både ivaretar handlingene og relasjonen

til brukerne. Relasjonskompetanse er svært sammensatt og vil variere fra person til person, situasjon til situasjon, og vil mest sannsynlig også endre seg underveis i kontaktfasen (Røkenes & Hanssen, 2012).

### 3.3.1 Hvilke forhold er viktig for å utvikle en god relasjon

Røkenes og Hansen (2012) beskriver tre forhold som er viktig for å utvikle god relasjon. Disse er vesentlige at elevene lærer om for at brukere og kolleger skal oppleve gode møter med fagarbeideren. Væremåten som profesjonell fagarbeider er en av de viktigste faktorene å belyse i relasjonskompetansen. Det er fordi det er fagarbeideren sitt ansvar å sørge for at brukeren opplever relasjonen som god og fremmende. I denne sammenheng er det viktig at fagarbeideren er sin væremåte bevisst, og har kunnskap om hva som er fremmende eller ødeleggende i relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012).

Det andre forholdet som belyses i betydningen av å utvikle relasjonskompetanse er empati. Empati handler om å leve seg inn i andres opplevelser og følelser. Teorien vektlegger forståelsen av det å kunne skille mellom å kjenne andres følelser på kroppen selv om vi ikke har det identisk med den andre. Dette kommer ikke nødvendigvis av seg selv, vi må ofte ha en forutsetning for å være empatisk, noe som ofte utvikles i barndommen. Egne erfaringer kan gi følelsesmessige sperrer i kroppen, som hindrer oss i å utøve empati overfor andre i ulike situasjoner (Røkenes & Hanssen, 2012).

Det tredje forholdet handler om anerkjennelse. For at fagarbeideren skal kunne utvikle en god relasjonskompetanse må man ha kunnskap om, og forutsetninger for å vise anerkjennelse overfor de man møter. Dette handler blant annet om å tolerere forskjeller og vise respekt for menneskets egenart. I arbeid med brukere og kolleger bør man tåle å høre vanskelige sannheter. Det innebærer at fagarbeideren må utvikles og utfordres i å lytte til brukerne i vanskelige livssituasjoner, og være til stede uten å nødvendigvis komme med råd og tanker omkring det man hører. Dette kan være krevende øvelse for mange fagarbeidere. Det er viktig at brukere og kolleger får føle at fagarbeideren lytter, og mottar med trygghet, respekt og aksept, i stedet for «gode råd», analyse og et søkelys på å fikse problemet (Røkenes & Hanssen, 2012).

### 3.3.2 Hvordan utvikler vi god relasjonskompetanse?

I tillegg til fagarbeiderens profesjonelle væremåte, evne til empati og anerkjennelse, handler utvikling av relasjonskompetanse i stor grad om bevissthet rundt egne holdninger og verdier, og hvordan det påvirker fagarbeideren i yrkesrollen. For å utvikle en profesjonell relasjonskompetanse må man ifølge Røkenes & Hansen (2012) være bevisst på egne handlinger og personlige egenskaper. Kommunikasjonskompetanse kan sies å være selve fundamentet i relasjonskompetansen. Det handler om å øke bevisstheten i seg selv og på den måten bli bedre i samhandling med andre i yrkessituasjon (Røkenes & Hanssen, 2012).

Utvikling av relasjonskompetanse handler også om å finne hensiktsmessige måter å være seg selv som fagarbeider i yrkessammenheng på. I denne prosessen er det viktig å ha god kontakt med seg selv, altså vite hvem man er og kjenne egne styrker og begrensninger. Videre er det ifølge Røkenes og Hanssen (2012) hensiktsmessig å kunne reflektere over- og være bevisst i forhold til egne erfaringer, fordommer og andres meninger i denne sammenhengen. Man bør også reflektere over uheldige mønster eller utviklingsmuligheter man oppdager i relasjonskompetansen. En slik prosess kan være lang og tidkrevende, og beskrives som en vekstprosess som tar høyde for både modenhet og utviklingsmuligheter. I stor grad handler om det å reflektere over hvem man er, alene og sammen med andre. Tilbakemeldinger fra kollegaer og brukere kan være av stor betydning i denne prosessen. Ved å vise hvem man er til andre, og samtidig få tilbakemelding på væremåten, kan man oppnå faglig og personlig utvikling (Røkenes & Hanssen, 2012).

I utdanningssituasjon og praksissammenheng er det fint å sette søkelys på relasjonskompetansen. Elevene kan i skole eller praksis bruke praksisveiledere eller lærere for å bli egne holdninger og væremåte bevisst som kommende fagarbeidere. Man kan for eksempel bruke loggføringsmetode. I yrkeslivet generelt er det hensiktsmessig å bruke kollegaer, og gjerne de man har en god relasjon til, og som man kan tåle kritikk eller utviklingssynspunkter fra. I utviklingsprosessen er det viktig å finne god balanse mellom støtte og utfordringer (Røkenes & Hanssen, 2012).

Kort oppsummert kan man derfor si at hver enkelt fagarbeider må finne sine utviklingsmuligheter for å utvikle sin relasjonskompetanse. Det innebærer å sette seg personlige mål, få tilbakemeldinger fra andre, og skaffe seg kunnskap og kompetanse om selvrefleksjon og handlingsrefleksjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Denne kunnskapen og

kompetansen kan ha sin verdi i utfordrende arbeidshverdager, som eksempelvis konfliktsituasjoner.

### 3.4 Forståelse av konfliktbegrepet og utvikling av konfliktberedskap

De fleste som jobber i helse- og oppvekstsektoren, kommer i konflikter med kolleger eller brukere fra tid til annen. Før søkelyset settes på hvordan man kan håndtere konflikter som oppstår, er det greit å avklare hva som ligger i begrepet. I følge Spurkeland finnes det flere definisjoner av begrepet *konflikt*, og de fleste inneholder noe om spenninger mellom mennesker. Selve begrepet stammer fra det latinske ordet *confliction*, som betyr sammenstøt. En konflikt kan enkelt sees på som resultat av uenighet. To eller flere motstridende ønsker er til stede samtidig, og det skjer en kollisjon mellom interesser, holdninger eller verdier (Spurkeland, 2012).

Til tross for at konflikter har en rekke positive og relasjonelle sider, er det ofte de negative relasjonelle elementene som kommer frem i konfliktdefinisjonene. Eksempler på positive sider kan ifølge Spurkeland (2012) være spenninger som utløser kreativitet, og framprovoserer endringer som i ettertid kan anses som en god prosess. Det indikerer at konflikt ikke nødvendigvis trenger å gis et negativt fortegn. Samtidig kan konflikter betegnes som noe helt naturlig i relasjon til andre, altså relasjonelle spenninger.

Helt fra småbarns stadiet begynner striden om verdier og interesser, og vi bygger konfliktberedskap. Konfliktberedskap kan forstås som en mental overvåkning av konfliktforløp. På en enkel måte kan man si at vi går gjennom en opptrappingsfase og deretter over til løsning eller en varig relasjonell krise. Nærhet og relasjonell avhengighet kan avgjøre konfliktens utviklingstempo og styrke. For eksempel kan konflikter i ekteskap flamme opp på få sekunder, mens på en arbeidsplass kan konflikten blomstre over dager og uker (Spurkeland, 2012).

#### 3.4.1 Konfliktenes tre utviklingsstadier

Ifølge Spurkeland (2012) har konflikter tre utviklingsstadier. Den første omtales som irritasjonsstadiet. Dette betegnes som forstadiet til konflikten og partene er tydelige irriterte uten å involvere andre. Her kan de fleste konflikter stoppes, bare partene håndterer sin

irritasjon på korrekt måte og tar egenansvar. Punkt nummer to er misnøyestadiet. Her utleveres irritasjonen til en tredjepart og flere kan bli involverte. Allianser blir dannet og ryktespredning kan forekomme. Logisk tenkning og sakens kjerne har ikke lengre den samme betydningen og emosjonene overtar all sunn fornuft. Til slutt kommer stadiet i konflikten som er preget av isfronter. Teorien beskriver denne fasen som vanskelig å løse bare ved bruk av konfliktmodeller. Ofte trenger man hjelp fra verneombud, tillitsvalgte og fagforening (Spurkeland, 2012). Om konfliktene ikke eskalerer til det tredje stadiet kan ulike konfliktløsningsmodeller anvendes. Vi skal se nærmere på femtrinnsmodellen og SØT-modellen som verktøy i håndtering av konflikter.

### 3.4.2 Femtrinnsmodellen, et verktøy for å fremme lytting og løsning mellom partene

Femtrinnsmodellen er en konfliktløsningsmetode bestående av 5 trinn, som skal være til hjelp dersom man står i en situasjon med risiko for å utvikle konflikter. Metoden legger vekt på at partene lytter til hverandre og er villige til å finne en løsning sammen. Når vi jobber etter denne modellen er det viktig at vi følger trinnene i modellen etter rekkefølge, og ikke hopper over trinn, men vi kan fint gå tilbake å starte på nytt ved behov for det (Steinbakken, 2018).

Trinnene består av følgende:

1. Etablere kontakt og kartlegge konflikten. Viktig at alle parter er villige til å lytte til hverandre, respektere hverandre og ikke avbryte den andres side av saken.
2. Forklare årsaken til kontakten og foreslå løsninger. Her må partene forsøke å tenke utenfor boksen og komme med forslag til løsning som kan være relevant for alle parter.
3. Gi valgalternativer og vurdere løsningsforslagene. Det kan være hensiktsmessig at alle parter får veie for og imot på alle forslag som er lagt frem. I denne fasen kan det være greit å minne om følger av løsningen på kort og lang sikt.
4. Velg og bekreft løsning. Som parter må vi bestemme hvilken løsning vi ønsker å satse på ut fra det vi ble enig om. Deretter avtaler vi hvordan det skal gjennomføres.
5. Gjennomføre valget og evaluer resultatet. Det avtales en tidsperiode mellom partene hvor dette skal prøves ut. Etter endt periode er det viktig at partene møtes og evaluerer hvordan det har gått. Har konflikten bedret seg? Har det blitt verre? Er begge partene fornøyde med hvordan det gikk. I tillegg kan det være hensiktsmessig å

reflektere rundt hva vi har lært av denne konflikten, og hva vi kan ta med oss til neste gang vi møter en slik situasjon (Steinbakken, 2018).

### 3.2.2 SØT-modellens fokus på de strukturerte samtalene

Som femtrinnsmodellen fokuserer på lytting, felles enighet og løsning, fokuserer SØT-modellen på praten, nærmere bestemt de strukturerte samtalene. Eksempler på det kan være medarbeidersamtaler eller vanskelige og konfliktfylte samtaler omkring endringsprosesser på jobben. Gjennom SØT-modellen tas det tak i de samtalene som skal kunne ut i konkrete handlinger, der valg tas, jobber gjøres og endringer iverksettes. Det kan også være hensiktsmessig å rydde litt i begrepene som brukes i denne sammenhengen. Det vi daglig kaller godt samarbeid, beskrives her som konstruktivt samarbeid, konstruktiv konflikt og konstruktive prosesser. Det vi daglig kaller dårlig samarbeid eller konflikt, blir her omtalt som destruktivt samarbeid, destruktiv konflikt og destruktive prosesser (Kversøy & Hartviksen, 2008).

Bokstavene i SØT indikerer *situasjonen nå, ønskesituasjon og tiltak*. Kort forklart har modellen tre enkle steg. Først utfordres vi til å beskrive situasjonen slik vi opplever den nå (S). I neste steg utfordres vi til å beskrive situasjonen slik vi skulle ønske at den var (Ø). I siste steg utfordres vi til å konkretisere tiltak som kan bygge bro mellom nåværende situasjon og ønskesituasjon (T). Gjennom denne brobyggingen skapes dermed refleksjon og analyse. Ofte erfares med denne modellen at samtalene blir mer konkrete og relevante, og oftere munnar ut i handling, fremfor å ende som flyktig samtale. I tillegg er SØT-modellen en uavslutta prosess, altså uendelig. Det er fordi situasjonen endrer seg kontinuerlig, og da er det også naturlig at ønskene endrer seg. Til slutt påvirkes også tiltakene i tråd med den nye nåsituasjonen og den nye ønskesituasjonen. SØT-modellen kan gjennom sin oppbygging og virkemåte betraktes som både en strategi, en handlingsmåte, et verktøy, en holdning og en tenkemåte (Kversøy & Hartviksen, 2008).

#### *Første del av SØT-modellen: Situasjonen nå*

Noe av det mest grunnleggende for oss mennesker er å bli sett og tatt på alvor. Filosofen Hegel hevdet at behovet for anerkjennelse er sterkere enn behovet for å leve. Dette kan være



vesentlig kunnskap når vi gjennom SØT-modellen jobber med konflikter. Det enkle spørsmålet *Hva er situasjonen din nå? Hva tenker du om det?* kan oppleves som anerkjennende, og gi en følelse av å bli sett og tatt på alvor (Kversøy & Hartviksen, 2008). Et nyttig verktøy for å lede og strukturere samtalen videre, kan være å spørre *Kan du gi eksempler på det?* På den måten kan vi lettere forstå hverandre og bli forstått i samtalen. Vi kan også sette noen spilleregler for samtalene, som bidrar til ro. Det kan være som å ville hverandre vel, se hverandre, ta hverandre på alvor, utfordre hverandre, snakke i jeg-form, ha taushetsplikt og mulighet for å stoppe hverandre (Kversøy & Hartviksen, 2008).

#### *Andre del av SØT- modellen: Ønsker*

Den andre delen av SØT-modellen er ønsker, som også kan ses på som en motivasjonskilde. Motivasjon er i utgangspunktet ikke noe vi gir andre, eller søker andre for å få, fordi kraftige motivasjonskilder finner vi i oss selv. Det handler blant annet om å kartlegge behov, interesser eller ønsker, og deretter bli motivert for å tilfredsstillе ønskene. Det kan settes i sammenheng med Maslows teorier om behov, fordi motivasjon, behov, interesser og drømmer henger sammen, og bærer med seg energi. Å bli sett, tatt på alvor og utfordret, i den rekkefølge det er beskrevet, innebærer relasjonsbygging, og en forståelse av at relasjon er noe som vi *gjør*, fremfor noe vi *har* (Kversøy & Hartviksen, 2008).

#### *Siste del av SØT- modellen: Tiltak*

Fra ord til handling kan gjøres gjennom tiltak og handlingsforpliktelser. Denne veien kan være lang, og det kan hjelpe å forplikte seg til handling. Fokuset går fra å bli sett, tatt på alvor, anerkjent, og finne motivasjon, og over til å utforske mulige tiltak. Dette kan eksempelvis gjøres ved å skissere tenkelige tiltak, uten å sette begrensninger eller gjøre en realitetsorientering. Så kan tiltakene graderes, eksempelvis ut fra størst tro på vil fungere eller bedre dagens situasjon. Så kan vi stille nye spørsmål som; *Hva er jeg villig til å forplikte meg til? Når er jeg villig til å gjøre det? Kan jeg få en tilbakemelding på det jeg gjør?* (Kversøy & Hartviksen, 2008).

En utfordring i denne fasen kan være indre stemmer som snakker ned det som tas tak i. Det handler om selv å ta kontroll, og overse disse stemmene. Ifølge Dewey er det helt normalt å kjenne uro eller antipati når vi er i situasjoner som er ukjent eller ukomfortable. De indre

stemmene beskrives av Dewey som motstand, og handler om at vaner og kontroll utfordres. I denne fasen kan vi derfor få en følelse av å være i et skjæringspunkt, mellom uro, vaner, kontroll, fornuft, og mestring. Gjennom å forplikte oss, og faktisk gjennomføre tiltak, kan vi kjenne mestring idet det blir gjort (Kversøy & Hartviksen, 2008).

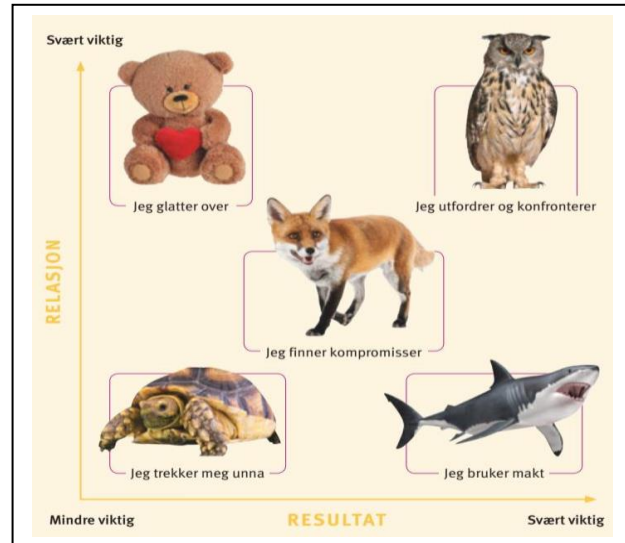
#### *Fra grunnprinsippene til praktisk bruk av modellen i konflikter*

SØT-modellen definerer 3 store konkrete utfordringer. Den første utfordringen er å våge å ta styring og trene på å lede vanskelige samtaler. Den andre handler om å erverve nye verktøy, og den tredje utfordringen er å tåle og anerkjenne mangfoldet av meninger som kommer til syne. Når modellen skal brukes i konflikthåndtering settes søkelyset på hvordan vi kan håndtere allerede eksisterende destruktive prosesser, og deretter bidra til å snu prosessen i konstruktiv retning. Videre handler det om å utnytte ressursene i konflikten, eksempelvis ved å oppdage hvordan konflikt kan være konstruktiv kraft i et godt samarbeid. På den måten kan SØT- modellen både være et hovedverktøy og en bærebjelke i konflikthåndteringsarbeidet (Kversøy & Hartviksen, 2008).

For å jobbe systematisk med konflikter kan det være lurt å kjenne igjen tegn på destruktive og konstruktive konflikter. Kjennetegn på konstruktive konflikter kan være at forskjeller oppleves befriende, mangfoldet gir muligheter, ideer oppstår gjennom diskusjoner, nye måter å tenke på, spenningen stimulerer interessen, og kreativitet-, samarbeids- og konflikthåndteringskompetansen blir utfordret. Kjennetegn på destruktive konflikter kan være at uenighet oppleves personlig, kontroll utfordres, trygghet forsvinner, følelse av krenkelse oppstår, avstanden økes, mistillit fremmes, syndebukker utpekes, samarbeid opphører, allianser oppstår, og følelse av *utfordret* er sterkere representert enn å føles *anerkjent* (Kversøy & Hartviksen, 2008).

### 3.3.3 Konfliktstrategienes fem hovedtyper

De fleste har sine personlige strategier i en konflikt, og strategien tilpasses ofte konteksten, og gjerne i hvilken grad konflikten betyr noe. Konfliktstrategiene kan deles i fem hovedtyper, som en slags kategorisering. Det kan blant annet føre til at vi kan identifisere både egne og andres strategier i et handlingsmønster og strategivalg. I dette eksemplet er det brukt dyr, og dyrene er haien som bruker makt,



bamsen som glatter over, reven som finner kompromisser, ugla som utfordrer og konfronterer og skilpadda som trekker seg unna. Dyrene er billedliggjøring av karakteristika for de ulike strategiene, noe som kan gjøre det lettere å huske de og bruke de. Hensikten er å vise forskjeller av positive og negative effekter av væremåte (Brønstad et al., 2016).

## 4.0 Yrkesfaglig drøfting

Med utgangspunkt i anvendt teori skal vi gjennom drøftingsdelen forsøke å besvare første del av problemstillingen; *Hvordan kan elever på Helse- og oppvekstfag utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de skal møte konflikter i yrkeslivet?*

### 4.1 De tverrfaglige temaenes betydning for elevene på helse- og oppvekstfag, og som kommende fagarbeidere i samfunnet

Ifølge overordnet del av læreplanverket hviler det et stort ansvar på lærere for at elevene skal få den opplæring, utvikling, dannelse og praksis norsk grunnopplæring skal gi. De tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, kan forstås som en konkretisering av flere aktuelle samfunnsutfordringer. Vi er ikke uenig i behovet for å innføre temaene i overordnet del, men ser likevel et paradoks. Dristig vil vi forsiktig påstå at mye av innholdet i de tverrfaglige temaene har vært pensum i programfagene i helse- og oppvekstfag over lang tid. En av årsakene til det kan nettopp være bredden i yrkesfeltet vi har pekt på. Som fagarbeidere innenfor helse eller oppvekst har vi

offentlige og synlige roller i samfunnet, og omgir oss med mange mennesker i ulike alder, livssituasjon, fra ulike kulturer, og ofte står vi i ei frontlinje. Derfor er det også påfallende at vi som yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag skal forberede eleven som fagarbeider til å møte de ulike konflikter og utfordringene, ved å vektlegge de tverrfaglige temaene og skape bevissthet og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fagarbeideren i ulike yrker står ofte i front i mange situasjoner. Barne- og ungdomsarbeideren ved mobbing og krangel i skolegården, helsesekretæren på legekantoret, helsefagarbeideren når pårørende diskuterer misnøye med omsorgstilbudet, eller ambulansemedarbeideren som ble tilkalt og forsøker å skape ro og trygghet på vei i ambulansen. Situasjoner som krever forståelse av folkehelse og veier til livsmestring, evne til å være medborger og utøve demokratiske verdier, og innsikt til å handle ut fra bærekraftige rammer. Vår oppfatning ut fra erfaringer som fagarbeidere, er derfor med og definerer vårt syn på fagarbeiderens rolle i samfunnet. Vi ser at det er viktig å sette søkelyset på fagarbeiderens relasjonskompetanse til å håndtere konflikter som møter dem. Ifølge Johansen & Alteren (2021) viser undersøkelser at oppmerksomt nærvær er essensielt i møte mellom mennesker og at det hele tiden handler om å være i en bevegelse mellom ytre og indre prosesser. Det kan i denne sammenhengen forstås som evne til å sette seg inn i en situasjon, og forstå den andres indre, mens ytre prosesser kan handle om handling, grensesetting og et skille mellom å være faglig og personlig, og kunnskap til å gjøre kloke og gode handlinger. På bakgrunn av dette mener vi at flere av konfliktsituasjonene fagarbeideren møter i yrkeslivet kan relateres til konkretiseringene av samfunnsutfordringer i de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### 4.2 Elevenes tilnærming til yrkessosialisering og arbeidsplasskultur

Eleven på helse- og oppvekstfag tilegner seg kunnskap gjennom skolegang og opplæring og verdiskapning i praksis, og på den måten bygger sin kompetanse som kommende fagarbeider. Å trekke ei rett linje som skiller faglig yrkeskompetanse og fagarbeiderens personlige egnethet kan være utfordrende. Sett at vi skulle definere de hver for seg; hvor skulle vi plassert fagarbeiderens relasjonskompetanse? Ifølge artikkelen til Natland og Johannessen (2020) legges det stor vekt på personlig egnethet. Arbeidsgiverne som ble intervjuet i studien vi har brukt sier at den personlige egnetheten er avgjørende for ansettelse. Videre utdyper

de at begrepet innebærer kvaliteter som selvtillit, tilpasningsdyktighet, refleksjon og evne til faglig utvikling. Det kan sees på som ferdigheter som oppøves i praksis, men som fordrer teoretisk innsikt og bevissthet. Et eksempel på det kan være tilpasning. Hvis vi skal tilpasse noe til en bruker, må vi ha forutsetninger for å forstå brukerens utfordringer, alder, utviklingsnivå, hensyn eller begrensninger, for å imøtekomme best mulig, og slik være med å bygge en god relasjon mellom fagarbeider og bruker.

Yrkessosialisering handler om prosesser som skapes over tid for å bli en del av et yrkesfelleskap. Dette har gjerne sin debut i praksissammenheng gjennom utdanningen. Den fremtidige fagarbeideren skal tilegne seg normer og verdier knyttet til et yrkesfelleskap, som for eksempel adferd, kommunikasjonsferdigheter og utførelse av arbeidsoppgaver (Andersen, 2003). Praksisfeltet vil i tillegg gi elevene praktiske erfaringer med hvordan relasjoner utvikles eller konflikter løses. For elevene på yrkesfaglig utdanning er det en kombinasjon av teoretisk og praktisk opplæring. På den ene siden skal vi i skolen gi elevene teoretisk tilnærming til hvordan man utvikler god relasjonskompetanse, hva det innebærer, og hvordan konflikter oppstår og kan løses. På den andre siden skal elevene delta i yrkesfaglig praksis, som blant annet handler om å adoptere holdninger, verdier, regler og rutiner for det bestemte yrkesfeltet. Vår erfaring fra aksjoneringsdagen var at flere av elevene reagerte på ting de hadde opplevd i praksis, når de satte det i sammenheng med teori. Kompleksiteten elevene uttrykte innebar et rollehierarki, der de selv unnlot å reagere på en fagarbeiders konflikthåndtering av respekt for fagarbeideren. Det var til tross for at de selv reagerte og undret seg over måten det ble håndtert på. På den måten kan elevenes læring i praksis veie tyngre enn teoretisk læring, og det blir lettere å adoptere kollegers vaner og uvaner. Det kan igjen utfordre vår rolle som yrkesfaglærere, slik at vi også må trygge elevene på å anvende og stole på sin teoretiske grunnmur, og våge å tenke kritisk og stille spørsmål. På den måten kan yrkeskompetansen og den personlige yrkeskunnskapen utvikles i takt med de forventninger og krav som stilles i ulike yrkessammenhenger (Røkenes & Hanssen, 2012).

Dette i seg selv er ikke overraskende funn, men bekrefter at elevene ofte befinner seg i et skjæringspunkt mellom teori og praksis. Røkenes og Hansen (2012) beskriver det som at utvikling av personlig yrkeskunnskap skjer når elevene selv begynner å anvende egne erfaringer og forståelsesstrukturer. Våre elever beskrev også gjennom egne refleksjoner at

«Jeg lærer om relasjonskompetanse og konflikthåndtering fordi jeg har valgt en fremtid der jeg skal jobbe med mennesker, og jeg kommer til å møte mange ulike situasjoner».

#### 4.3 Utvikling av relasjonskompetanse som en del av yrkeskompetansen

Vi finner bred enighet om at fagarbeiderens relasjonskompetanse er en viktig del av fagarbeiderens yrkeskompetanse. Ifølge problemstillingen sikter vi oss inn på *hvordan elever på Helse- og oppvekstfag kan utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de skal møte konflikter i yrkeslivet?* Røkenes og Hansen (2012) forklarer det enkelt; relasjonskompetanse i sammenheng med handlingskompetanse utgjør yrkeskompetanse. Dette kan sies å være grunnpilarer vi nå skal bygge videre på. Det vil si at vi fokuserer videre på hvordan elevene kan utvikle relasjonskompetanse, og hvordan de kan anvende den i konfliktsituasjoner og gjennom bruk av ulike konfliktmodeller.

##### 4.3.1 Viktigheten av å forstå seg selv i møte med andre

Røkenes og Hansen (2012) definerer relasjonskompetansen som en måte å samhandle med mennesker på, og som skaper en følelse av å bli forstått av den andre. Sammen med handlingskompetanse utgjør det yrkeskompetanse, som er svært viktige for fagarbeideren som jobber innen helsesektoren. Ifølge Johansen og Alteren (2021) defineres relasjonskompetanse som oppmerksomt nærvær. Funnene fra studien legger vekt på det å kjenne seg selv i møtet med andre mennesker. Alt fra å erkjenne egne livserfaringer og følelser knyttet til ulike situasjoner og det å være ekte og åpen i møte med andre. Dette mener Røkenes og Hansen (2012) blir viktig når vi skal skille mellom å kjenne andres følelser på kroppen. Empatien i denne sammenhengen kan oppleves ulik hvis vi er for følelsesmessig involvert eller har tidligere erfaringer som setter sperrer for oss. Spurkeland (2012) belyser viktigheten av det å være bevisst egne holdninger og verdier i yrkesutøvelsen. Dette erfarte også informantene i studien av Johansen og Alteren (2021) som beskriver at det var enklere å skille seg selv fra den andres erfaringer etter å ha blitt bevisst egne følelser i relasjonen. Samtidig er det viktig å presisere at dette ikke handler om en forandringsprosess, men en bevisstgjøringsprosess. En av informantene i artikkelen beskrev forståelsen av seg selv i møtet med andre som: «Jeg må være ekte og forstå det har med meg, sånn at den andre kan være seg selv med sitt» (Johansen og Alteren, 2021. s. 6). Selv om dette kan virke enkelt å ta tak i,

er det en lang og tidkrevende prosess. Informantene beskriver at bevisstheten ble utfordret ytterligere, men også viktigere når sterke følelser kom til uttrykk. Dette kunne for eksempel være i stressende situasjoner. Arbeidshverdagen i helsesektoren kan ofte være preget av tidsklemma og det kan i de situasjonene være viktig å kjenne seg selv og sitt reaksjonsmønster, samtidig som fagarbeideren skal kunne opptre relasjonsbevarende til brukeren.

#### 4.4 Hvordan forstå konflikter og bruke begrepet?

Spurkeland (2012) setter konflikter i sammenheng med relasjon, og det kan være et godt utgangspunkt for vår problemstilling. Begrepet *konflikt* innebærer ifølge de fleste definisjoner spenninger mellom mennesker, også positive spenninger ifølge Spurkeland. Hansen et al. (2015) derimot, belyser konfliktbegrepet med en del uklarhet, og deres informanter antyder frykt for å bruke begrepet, og ønsker heller å kalle det *utfordring* eller *problem*. I tillegg har deres informanter en del negative assosiasjoner og erfaringer knyttet til begrepet, ved at prosessen blir alvorligere ved å kalle det *konflikt*. Spurkeland (2012) beskriver derimot flere positive spenninger som kan resultere i utvikling og nytenkning.

##### 4.4.1 Konfliktenes tre utviklingsstadier

Sammenligner vi Spurkelands tre utviklingsstadier i konfliktene; fra irritasjon, til økende misnøye, emosjoner og allianser, frem til konflikt stadiet med større isfronter, vil det ifølge Hansen et al. (2015) kalles konflikt først når man ikke lengre er rasjonell. Konflikten er fastlåst og det er behov for en tredjepart i situasjonen, altså i Spurkelands tredje utviklingsstadium (Spurkeland, 2012). Slik de alle hevder, vil konflikter lettere løses på lavt trinn, enn når konflikten har klatret flere trinn. Hansen et al. (2015) ser utfordringen ved å ikke bruke konfliktbegrepet, på en måte som gjør at man ofte er kommet langt i konfliktprosessen før man egentlig erkjenner å være i en konflikt. Mens Spurkeland (2012) på sin side benevner konflikten allerede i irritasjonsfasen, og dermed vil ha større sannsynlighet for å håndtere situasjonen. For elevene er det derfor nødvendig at de lærer noen modeller for konflikthåndtering, og som en av elevene sa; «Konflikter kan jo løses på flere måter enn det vi lærer om, men det er viktig og lære seg litt om konflikthåndtering slik at jeg kjenner til noen fremgangsmåter ved å løse en konflikt».

#### 4.4.2 Hvorfor konfliktløsningsmodeller?

En av elevene stilte spørsmål under aksjonslæringen i forhold til modeller, «hva er det og hva skal vi med det?» Eleven fikk ei forklaring og et kort og konkret eksempel for hvordan modellene kan brukes, før vi gikk i gang med teori. Når eleven i ettertid reflekterer, skriver hun følgende; «I dette kapitlet har jeg lært masse, og det var enkelt for meg å forstå de tingene jeg ikke forsto når jeg fikk den hjelpen jeg trengte for å forstå.» Dette gir oss en forståelse av de to modellene vi har valgt, de er enkle og konkrete, og elevene kan oppleve det som nyttig å kunne. Siden SØT-modellen defineres som både et verktøy, tenkemåte, strategi, holdning og handlingsmåte, har vi valgt å legge størst vekt på den modellen (Kversøy & Hartviksen, 2008).

#### 4.4.3 SØT-modellen som et konkret løsningsverktøy i yrkeshverdagen

Til sammenligning har også SØT-modellen fokus på felles enighet og løsning, men setter søkelyset på den strukturerte samtalen fremfor lytting. For elevene som skal utdanne seg innenfor helse- og oppvekst, anser vi dette for å være en anvendbar og relevant modell. På den ene siden skapes det bro mellom situasjonen nå, ønsket situasjon og nødvendige tiltak, tre steg som genererer refleksjon og analyse (Kversøy & Hartviksen, 2008). Elevene som fagarbeidere skal være i samspill med både brukere og kolleger i sin yrkeshverdag, og det er naturlig at de vil komme i ulike situasjoner med behov for konkrete løsningsverktøy. Et eksempel på dette er opplevd erfaring fra pauseavvikling i en barnehage. Det oppstår raskt irritasjon når noen sitter lengre på pause enn de skal, konsekvensene går utover andre, flere begynner å tenke at de like gjerne kan gjøre det samme, og problemet vokser. Det kan over tid bli en konflikt med flere involverte. Ved å bruke SØT-modellen kan en fagarbeider på et personalmøte stille spørsmål som «Hvordan synes dere pauseavviklingen fungerer hos oss nå?» Og videre «Hvordan ønsker vi at pausene skal avvikles?» Og til slutt «Hvilke tiltak kan vi anvende for å få dette til å fungere?» Den destruktive effekten kan derimot oppstå om fagarbeideren formulerer seg feil, og eksempelvis stiller et «Hvorfor-spørsmål». Da kan kolleger raskere føle seg truffet eller angrepet, og sette seg i forsvarsgropa. På den måten kan konflikten eskalere. Det innebærer at modellens strukturerte samtaler består av flere bevisste faktorer (Kversøy & Hartviksen, 2008).



#### 4.4.4 Derfor er det viktig å anerkjenne andre

En annen faktor er å ivareta behovet for anerkjennelse. Om fagarbeideren på personalmøte stiller spørsmål som «Hva opplever du? Hva tenker dere om ...? Hva pleier du å gjøre med det?» kan det være formuleringer som både skaper anerkjennelse fordi de andre vil føle sine meninger betyr noe, og i tillegg kan slike formuleringer strukturere samtalen videre (Kversøy & Hartviksen, 2008). Slagsiden kan likevel inntreffe om noen føler seg truffet, og det kan bli behov for å sette standarder for ro og konstruktiv prat. Dette kan sees i sammenheng med Johansen og Alterens (2021) beskrivelse om å kjenne seg selv og evne til å gjenkjenne følelser. Også de setter situasjoner i sammenheng med relasjonskompetansens betydning. I tillegg peker Lillevik og Øien (2010) på å ville brukeren vel, slik at brukeren kan føle seg anerkjent og ivaretatt fordi fagarbeideren forsøker å forstå situasjonen.

#### 4.4.5 Veien fra ord til handling

Siste ledd i SØT-modellen er tiltak. Etter å bli sett, tatt på alvor og anerkjent, går veien fra ord til handling, noe som krever motivasjon. Forståelsen i denne fasen kan ifølge Dewey være i et skjæringspunkt, når vaner, rutiner eller væremåter skal endres. Dewey beskriver det som indre motstand når vi utfordres, og må ta kontroll over egne tanker (Kversøy & Hartviksen, 2008). Også Hassel et al. (2016) presenterer funn omkring å utfordre seg selv, og hvordan relasjonens betydning oppleves som virkningsfull og sterk. De hevdet det skapte trygghet og samhold for å være seg selv med sine meninger, og bli akseptert.

#### 4.4.6 Hvordan kan egen tålegrense utfordres i destruktive situasjoner?

Konstruktive prosesser med bevisste ordvalg kan gå over til destruktive situasjoner og et behov for å tåle og anerkjenne mangfoldets meninger (Kversøy & Hartviksen, 2008). Det kan eksempelvis handle om å utnytte ressursene i en konflikt, og evne til å snu prosessen tilbake til konstruktiv retning. For å håndtere dette kan det være hensiktsmessig å kjenne til tegn på konstruktive og destruktive konflikter. Samtidig vil også erfaringer fra slike situasjoner bli en viktig del av yrkeskompetansen. En av elevene sa; «Den beste kunnskapen får man ved å prøve og feile, men det hjelper å ha en viss kunnskap i bunnen.» På den måten kan vi tenke at det handler mye om å *våge* og *tåle*, når vanskelige samtaler skal tas, slik at SØT-modellen kan være en bærebjelke i konflikthåndteringsarbeidet. Også Lillevik og Øien (2010) legger vekt på

den personlige kompetansen som avgjørende faktor i det relasjonelle arbeidet, og deres teori om personlig kompetanse kan være overførbart og like avgjørende. Slik Hegel (1999) hevdet at behovet for å bli anerkjent er sterkere enn behovet for å leve (Kversøy & Hartviksen, 2008), setter også Johansen og Alteren (2021) oppmerksomt nærvær som essensielt.

Relasjonskompetansens betydning kan derfor se ut til å være svært relevant for å lykkes under bruk av SØT-modellen.

## 5.0 Oppsummering av yrkesfaglig del og over til profesjonsfaglig del

I den yrkesfaglige fordypningen har vi hatt fokus på følgende del av problemstillingen:

*Hvordan kan elever på Helse- og oppvekstfag utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de skal møte konflikter i yrkeslivet?*

Ut fra teori og forskning ser vi relasjonskompetansen som en sentral faktor for fagarbeiderens konflikthåndtering i yrkeslivet. For det første har vi fått en forståelse av at konflikt kan defineres som relasjonelle spenninger mellom mennesker. Ut fra en slik definisjon kan konklusjonen være enkel, -ingen konflikt foruten relasjonell tilknytning. I problemstillingen spørres *Hvordan kan elever på Helse- og oppvekstfag utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de skal møte konflikter i yrkeslivet*, og formuleringen definerer ikke ett svar vi setter to streker under, men flere håndfaste faktorer. Det ser vi allerede når vi setter søkelyset på læring og utdanning. Som yrkesfaglærere skal vi forberede elevene på utfordringer og konflikter arbeidslivet innebærer.

Ifølge kompetansemålene fra læreplanen VG1 helse- og oppvekstfag «skal eleven kunne vise relasjonsferdigheter og reflektere over egen adferd», og «eleven skal kunne drøfte hvordan vi kan håndtere uenighet, og prøve ut ulike modeller for konflikthåndtering» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av kompetansemålene har vi derfor fordypet oss i relasjonskompetansen, konflikthåndtering og ulike modeller for konflikthåndtering, og på den måten dannet et kunnskapsgrunnlag for undervisningen vi har planlagt for aksjonslæringen. Med utgangspunkt i godt teoretisk grunnlag, ligger behov nå for å styrke kunnskapsområdet med praktisk øving, bevisstgjøring, refleksjon og aktiv elevdeltakelse.

Oppsummert kan vi si at fagarbeiderens nøkkel til konflikthåndtering i yrkeslivet ligger i *relasjonelt mot*, og tidlig innsats på lavt nivå (Spurkeland, 2012). Med relasjonelt mot menes ikke mot som *modighet* eller *tøffhet* som vikinger på tokt viste, men evner, ønske og vilje til å stå sammen med mennesker på en konfliktarena. Det innebærer å møte, se, anerkjenne og lytte når ubehaget er stort. For å kunne vise relasjonelt mot kreves det kunnskap og bevissthet for hvordan man kan klare å stå oppreist i ubehagelige konflikter, antenner for hvordan den andre parten i konflikten ser saken, og verktøy for å tryggges på veien gjennom og ut av konfliktprosesser.

I teoridelen har vi gjort rede for skolens mandat for at elevene skal utvikle evner, kunnskap og holdninger, til å kunne mestre sine liv (Opplæringslova, 1998). Gjennom Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet har vi tatt utgangspunkt i folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap som tverrfaglige tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi ønsket derfor i den profesjonsfaglige fordypningen å rette fokuset på sosiokulturell læringsteori, og hvordan vi som yrkesfaglærere kan bruke erfaringsbasert læring, blant annet rollespill og relasjonsarbeid, som pedagogiske verktøy for å øke bevisstheten og kompetansen til elevene innen relasjonskompetanse og konflikthåndtering. Innenfor erfaringsbasert læring ligger også elevenes praksisoppdrag med observasjon, dialogbasert teoriundervisning, refleksjonsoppgave fra praksis, praktisk øving med rollespill og refleksjonsøvelser, samt logg fra elevenes praksis.

Vi valgte derfor følgende problemstilling for den profesjonsfaglige delen:

*Hvordan kan erfaringsbasert læring bidra til å øke elevenes bevissthet om relasjoner og konflikthåndtering i yrkeslivet?*

## 6.0 Profesjonsfaglig metode

### 6.1 Aksjonslæring som pedagogisk metode

Aksjonslæring står sentralt i lærerutdanningen. Hensikten med dette arbeidet er at elevens læringsmuligheter skal kunne forbedres, at læreren utvikler kompetansen sin knyttet til didaktiske utfordringer og at skolen som helhet utvikler og dokumenter kunnskap knyttet til læreprofesjonen i de ulike fagfeltene. Dokumentasjonen bør inneholde hvilke endringer som eventuelt ble gjennomført og hvordan elevene og kollegaer opplevde dette arbeidet. I tillegg er demokratisk medvirkning i denne prosessen svært grunnleggende. Det bør være en forutsetning at den som skal delta i aksjonslæringen har interesse og engasjement i prosessen (Hiim & Hippe, 2009).

Aksjonslæring innebærer blant annet at elevenes læringsmuligheter kan forbedres, og at læreren utvikler kunnskap om didaktiske utfordringer. Det vil si at kolleger og elever som er med kan lære av arbeidet, og at skolen som læringsarena og arbeidsplass også lærer. Et viktig prinsipp for at læreren skal utvikle egen praksis er innsamling av elevdata fra aksjonslæringen. Læringsprosessen innebærer det at det utvikles ny kunnskap av generell interesse, og utviklings- og dokumentasjonsprosessen oppfyller gitte forskningskriterier. Disse kriteriene er blant annet å dokumentere praktisk-pedagogisk nybrottsarbeid, altså arbeid som bringer nye resultater eller er banebrytende, på en måte som gjør det mulig for andre å få innsikt i og lære av prosessen, og bidrar til å endre lærerens eller skolens praksis og forbedrer elevens læring (Hiim & Hippe, 2009).

Hovedprinsippene for aksjonslæring er blant annet å reflektere over undervisninga og erfaringene. Videre kan man spørre seg hvilke utfordringer man erfarte hos elevenes læring, hva elevene var særlig opptatt av, og behovene for forbedring. Så kan man diskutere ønsker og endringer med kolleger og elever, og vektlegge visjonene for utvikling, og hvordan man kan begrense hindringer på veien. Dette kan eksempelvis gjøres i form av; *Hvordan kan innholdet i undervisningen gjøres mer relevant for elever på yrkesfag?* Eller: *Hvordan kan elevene ta større del i vurderingen?* (Hiim & Hippe, 2009).

For å gjøre undervisningen i aksjonslæringen mer relevant eller øke elevdeltakelsen kan man finne faglig litteratur som belyser det vi ønsker å utvikle, eksempelvis relasjonskompetanse, konflikthåndtering, fagarbeiderens rolle, og elevenes medvirkning. I tillegg må man forholde

seg innenfor aktuelle læreplaner og retningslinjer, og undersøke eksempelvis hva det står om elevmedvirkning. Videre utformes den didaktiske relasjonsmodellen, som en plan og et verktøy for hvordan man kan møte aktuelle utfordringer og planlegge undervisningen. I etterkant av aksjonslæringen settes det av tid til vurdering og refleksjon. Det kan eksempelvis være å vurdere hva som skjedde i læreprosessen, hvordan aktuelle problemstillinger eller utfordringer ble møtt, hva man i ettertid kan lære av prosessen, og eventuelt skrive en rapport for å dokumentere det som ble gjennomført (Hiim & Hippe, 2009).

## 6.2 Datainnsamling, analyse og resultat

Elevene fikk et arbeidsoppdrag knyttet til faget yrkesfaglig fordypning. Hensikten med faget er at elevene skal få et godt grunnlag for å velge videre utdanningsløp og komme i kontakt med fremtidige lærebedrifter. Det er viktig at opplæringen er relevant for elevenes fremtidige yrkesutøvelse gjennom innhold og arbeidsmåter som karakteriserer valgt utdanningsområdet (Kunnskapsdepartementet, 2020). For at elevene skal kunne reflektere over det de lærer i praksis og forstå teorien de lærer i programfagene på skolen, er det viktig at læreren gir oppgaver som knytter kunnskapen sammen med eksempler fra praksisutøvelsen. Ved å se sammenhengen og forstå helheten vil elevene kunne utvikle sin kompetanse. Når elevene forstår dette som en større helhet øker også motivasjonen (Haaland, 2018). Dette er også nært knyttet til kompetansebegrepet i fagfornyelsen som sier følgende: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I forkant av aksjonslæringen fikk elevene i oppgave å observere eventuelle konflikter de erfarte når de var i praksis på ulike arbeidsplasser. De har praksis hver torsdag, og er fordelt på barnehager, skoler, rehabiliteringssenter og helsehus. Elevene observerte og skrev logg, og fikk i oppgave å reflektere over hvorvidt de opplevde at god eller dårlig relasjon, eller god eller mindre god håndtering av en konflikt hadde betydning i måten konflikten ble håndtert på. Det kunne være alt fra en krangel om spaden i sandkassa til ufin verbal kommunikasjon mellom bruker og fagarbeider. Disse loggene samlet vi inn og brukte som grunnlag for å forstå elevenes forkunnskaper, og som utgangspunkt for samtale og refleksjon i undervisninga (vedlegg nr. 7).

Etter aksjonslæringen fikk elevene skrive et kort refleksjonsnotat, der de ble utfordret på å vurdere læringsprosess, metodene som ble brukte i undervisning, og fikk undre seg over hvorfor relasjonskompetanse og konflikthåndtering er vektlagt pensum på helse- og oppvekstfag. Videre skulle de reflektere over nødvendigheten med denne kompetansen for dem som fremtidige fagarbeidere (vedlegg nr. 8).

Ved å analysere loggene fikk vi grunnlag for undervisningsmaterialet til aksjonslæringen. Ved å analysere refleksjonsnotatene fikk vi en forståelse av hvorvidt dette var et aktuelt tema hos våre elever på bakgrunn av deres videre yrkesvalg. Disse funnene skal knyttes til teori, som kobles sammen til en helhet i profesjonsfaglig drøfting.

## 7.0 Profesjonsfaglig fordypning i teori

Dette kapitlet har som hensikt å sette søkelys på erfaringslæring og arbeidsmåter knyttet til det didaktiske arbeidet i undervisningen.

### 7.1 Pedagogisk teori – Dewey

Ifølge Imsen (2009) kan erfaringsbasert læring knyttes til den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey som først og fremst er forbundet til aktivitetspedagogikken og konstruktivistiske læringsmodeller. Han mente at barna måtte være aktive for å lære noe. Dette har også røtter helt tilbake til Aristoteles tid. «Learning by doing» og «knowing by doing» er kjente sitat fra Dewey og med dette mente han at elevene måtte være aktive og gjerne kreative i læringsprosessene. De viktigste poengene til Dewey var at elevene skulle få utforske undervisningen ved at læreren stilte spørsmål knyttet til deres erfaringer, og eksperimentere og bygde videre på dette. I begrepet ligger det altså en forutsetning om at individet lærer igjennom erfaringer ved å undersøke noe, lage noe eller eksperimentere. I dette la han også at elevene selv kunne ta utgangspunkt i en opplevd situasjon eller problem, for så å undersøke dette videre. Gjennom lærerens refleksive spørsmål både underveis i læringsprosessen og etterpå kunne man se om kunnskapen og erfaringen ble endret og eventuelt kunne overføres til andre sammenhenger (Imsen, 2009). Dewey mente at det først var når individet forsto sammenhengen mellom handlingen og resultatet av handlingen at læringsprosessen var komplett (Imsen, 2005). Erfaringslæring kan illustreres ved å bruke Kolbs læringssirkel for erfaringslæring (Haaland, 2018).

## 7.2 Kolbs erfaringslæringssirkel

David A. Kolb baserer sine tenkninger og illustrasjoner på en sosialkonstruktivistisk tradisjon, på samme måte som Dewey, Lewin og Piaget. Den viser at læringen består av en sirkulær prosess bestående av 4 elementer. Denne teorien er overførbart til arbeidsliv, utdanning og livsprosessen. Tankesettet er at vedkommende selv skaper mening igjennom egne erfaringer. Det legges til grunn at erfaringene i seg selv ikke skaper garanti for læring, men at man gjennom systematisk refleksjon og observasjon kan skape en mening ut fra disse erfaringene. Meningen kan igjen omformes til ny kunnskap, økt læringskompetanse og en forståelse av hvordan denne kan overføres i andre situasjoner. I følge Kolb kan sirkelen påbegynnes der det er ønskelig, men at det alltid vil være hensiktsmessig å starte med en konkret erfaring. Dette betinger naturligvis engasjement og villighet til å delta i prosessen for å kunne høste nye erfaringer. I tillegg er det viktig at elevene inntar en reflekterende rolle knyttet til den aktuelle erfaringen slik at den kan sees på fra ulike sider og perspektiver. Etter denne fasen er det viktig å fordøye ny kunnskap og ta valg om å legge til eller endre eksisterende forståelse. Det ligger til grunn at elevene i neste lignende situasjon tar i bruk tidligere erfaring med et endret eller større kunnskapsgrunnlag og dermed kan påvirke handlingen i en ny situasjon. Det er slik grunnlaget for nye situasjoner dannes, sirkelen er sluttet og nye erfaringer kan legges til (Mohn, 2013).



(Kolb, 1984).

### 7.3 Kolbs læringssirkel i refleksjonsarbeid

Kolbs læringssirkel er et verktøy vi bruker i refleksjonsarbeid. Ifølge Haaland har elevene bruk for tre ulike former for refleksjon. Dette omhandler at elevene skal reflektere før oppgaven, i oppgaven og over oppgaven slik at refleksjonen blir ivaretatt gjennom hele prosessen fra start til slutt. I en undersøkelse kommer det frem at elevene lærte mest da de fikk være med på planleggingsprosessen, altså det som skjer før selve handlingen skal utføres. De var også veldig klare på at de lærte mest ved å få tilbakemelding med en gang de hadde utført oppgaven. Ved å ta utgangspunkt i yrkesmessige utfordringer vil elevene kunne arbeide mer realistisk, samt knytte egne erfaringer til oppgaven. Kompetanseutviklingen skjer som et samspill gjennom handling, opplevelser og refleksjon (Haaland, 2018).

### 7.4 Rollespill som praktisk øving

Rollespill er en pedagogisk arbeidsmåte som brukes for at elevene skal kunne sette seg inn i og leve seg inn i en bestemt situasjon. Deltakerne får ulike roller utdelt og ofte veksler de på rollen som yrkesutøver og bruker. Arbeidsmåten kan dessuten differensieres hvis noen av deltakerne ikke ønsker å ta en så stor rolle. Da kan disse brukes som observatører. En slik metode kan være med på å øke bevisstheten til elevene gjennom at de selv får prøve å være mottaker av «tjenesten» og dermed føle på kroppen hva som kjennes best. Dette kan igjen føre til en holdningsendring (Hiim & Hippe, 2009). Haaland påpeker også at rollespill gjør opplæringen mer praksisnær og skaper en dypere forståelse enn for eksempel lesing og skriving. Elevene bør i størst mulig grad få frihet til å utforme sine egne roller og personlighetstrekk da dette er mer lærerikt og motiverende. Refleksjon etter endt rollespill er viktig for å bevisstgjøre elevene på egne holdninger og følelser. Det kan være aktuelt å prøve ut det samme rollespillet flere ganger for å belyse andre sider ved den aktuelle situasjonen (Haaland, 2018).

En artikkel om bruk av rollespill i lærerutdanningen (Leming, 2016), kan også overføres til elevene i videregående skole. Hun peker på viktigheten av rollespill i utdanningen for å skape større bevissthet og reflekterte elever, som skal kunne være forberedt på de situasjonene som kan oppstå i yrkesutøvelsen. I rollespillene kan man tenke seg utallige mange situasjoner og sette de i livet for så å håndtere de innenfor de rammene som er satt. Her kan både



emosjoner, verdier, holdninger og for-forståelse bli satt på prøve. Faglig kunnskap og rollespill som metode vil kunne gi elevene optimale betingelser for læring (Leming, 2016).

### 7.5 Tilpasset og differensiert opplæring

Differensiert opplæring er en måte å tilrettelegge på for å tilpasse opplæringa slik at man ivaretar mangfoldet i klasserommet. Det handler i stor grad om å tilpasse arbeidsmåtene og undervisningen slik at den enkelte får ivaretatt sin yrkesinteresse og eventuelt yrkesvalg. Ifølge Haaland (2018) har yrkesinteressene stor betydning for elevenes motivasjon. Det kan være hensiktsmessig at elevene blir stilt overfor flere valg slik at de selv kan velge den metoden som passer de best (Haaland, 2018). Yrkes- og interessedifferensiering kan være utfordrende på for eksempel VG1 helse- og oppvekstfag som er felles for mange ulike yrkesutdanninger. Differensieringen skal sikre meningsfull opplæring til den enkelte elev og skal være relevant for vedkommende sine yrkesinteresser. Dette er spesielt viktig for å kunne sikre at utdanningsvalget er riktig. I prosessen legges det vekt på deling av erfaringer, dybdelæring og læring mellom medelever. Yrkesfaglæreren ha god kunnskap om alle utdanningsprogrammene for å omfavne alle elevers interessefelt. Ved å bruke eksempler på hvordan de kan anvende teori ute i praksis vil elevene bli mer interesserte og holde motivasjonen oppe (Haaland, 2018).

### 7.6 Elevenes medvirkning

Elevene har rett og plikt til å medvirke i utformingen av egen opplæring. Ved å ta del i denne prosessen vil elevene også ta ansvar for å sikre relevant yrkesopplæring. I dette ligger også et ansvar for å utvikle sin yrkesidentitet og bli gode fagarbeidere ved endt opplæring. I elevmedvirkningen er det viktig at elevene får ta valg som baseres på egne interesser og læringsbehov. Dette fordrer et godt og trygt læringsmiljø der alle blir respektert av lærere og medelever og aksept for ulikheter (Haaland, 2018).

Elevmedvirkning, innflytelse på egen undervisning og eierskap til egen læringsprosess er også fremtredende i overordnet del i læreplanverket. Følgende sitater er hentet fra overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Og brukes til å forsterke betydningen av elevinnflytelse, demokrati og medborgerskap i utviklingsarbeidet.

Fra 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskning: «I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen».

Fra 1.6 Demokrati og medvirkning: «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem».

Følgende er beskrevet under 2.4 – å lære å lære: «Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse».

Fra 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring: «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen».

Kunnskap basert på erfaring er noe som skjer igjennom hele livet. Av de små hverdagslige gjøremålene vil man alltid kunne tilegnes ny kunnskap. Opplevelser vil bearbeides og omdannes til erfaringer. Mye av kunnskapen man tilegner seg skjer igjennom praktiske øvelser, men kun det alene vil ikke være nok til å danne gode erfaringer. Da trengs det også andre kunnskapsformer som kan styrke kunnskapen ytterligere. I helsefaget kan det for eksempel være at elevene starter med praktiske øvelser i blodtrykksmåling, for så å fylle på med teori etterpå. Kunnskap, læring og erfaring henger sammen (Imsen, 2009).

Det er også viktig å huske at alle læringsarenaer skal være tilpasset den enkelte og dens interesser. Dette gjelder både på skole og i bedrift. Selv om læreplanene er store og kompetansemålene mange, kan det legges til rette for handlingsrom i prosessene. Dersom det er variasjon i arbeidsmåtene vil det også bli enklere å gjennomføre demokrati som læringsstrategi. Og hvis det legges til rette for at elevene i størst mulig grad skal kunne få tolke kompetansemålene og velge lærestoff og arbeidsmåter i tråd med egne interesser, må det også settes av tid og rom til refleksjoner og samtaler (Haaland, 2018).

## 8.0 Planlegging, gjennomføring og evaluering av aksjonslæring

### 8.1 Planlegging

I planleggingen har vi valgt å bruke den didaktiske relasjonsmodellen. Vi brukte undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere av Hiim og Hippe (2009). De ulike didaktiske kategoriene kalles; Elevenes lærerforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering. Dette er en modell vi har brukt gjennom hele yrkesfaglærerutdanningen og har god kjennskap til. I utarbeidelsen av veiledningsdokumentet brukte vi teori for å understøtte de valgene vi gjorde. Vi lagde undervisningsopplegg på tjue skoletimer (vedlegg nr. 3), hvorav fire av de timene ble gjennomført på selve aksjonslæringsdagen. Vi gjennomførte aksjonslæring i en VG1 klasse for helse- og oppvekstfag. I klassen var det ti jenter, hvorav to var minoritetsspråklige og to hadde utfordringer knyttet til konsentrasjon og adferds regulering. Elevene hadde klare intensjoner om videre yrkesløp og de fleste ønsket VG2 ambulansesarbeider, helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Vi valgte og gjennomførte i klassens kjente omgivelser, klasserommet. Der var det også tilgang på praksisrom. Lærerne la til rette for justeringer på timeplanen, slik at vi fikk mulighet til å aksjonere flere timer sammenhengende, og elevene var godt forberedt. Dette som en del av rammefaktorene.

Målet for timene var å øke elevenes bevissthet rundt relasjonsarbeid og konflikthåndtering. Funn fra yrkesfaglig del viser at relasjonskompetansen har stor betydning i konflikthåndtering. På bakgrunn av dette ønsket vi å gi dem gode forutsetninger og verktøy i fremtidige yrker, men også i livet generelt. I yrkesfaglig del settes søkelyset på viktigheten av å reflektere over hvem vi er, og egne styrker og begrensninger i relasjonsarbeidet. Dette ser vi i sammenheng med elevens mål. Fra kompetansemålene i fagspesifikk del av læreplanen ble følgende mål valgt ut: «Eleven skal kunne vise relasjonsferdigheter og reflektere over sin egen adferd» og «Eleven skal kunne drøfte hvordan vi kan håndtere uenighet, og prøve ut ulike modeller for konflikthåndtering» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fra den overordnede delen av lærerplanen brukte vi mål fra opplæringens verdigrunnlag som omhandler holdninger og tenkemåte. Dette er som funnene i yrkesfaglig del spesifiserer, relevant for å vite noe om hvordan vi blir påvirket i yrkesrollen (Røkenes & Hanssen, 2012). Vi valgte også mål fra

tverrfaglig tema demokrati og medborgerskap, som blant annet beskriver: «De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom å tilføre kunnskap om konflikter, konflikthåndtering og relasjonskompetanse, kombinert med elevenes erfaringer fra praksisfeltet og livet, hadde vi som mål å øke elevenes bevissthet. Det innebar blant annet å reflektere rundt håndtering av fremtidige konflikter i sammenheng med relasjonskompetanse, hvordan den utvikles og hvilke konfliktløsningsmetoder som kunne vært hensiktsmessig å bruke i ulike situasjoner.

## 8.2 Gjennomføring

Vi startet med å gi elevene et praksisoppgave der de basert på observasjoner og erfaringer omkring relasjonsarbeid og konflikthåndtering skulle skrive logg. Erfaringene fra praksisoppgaven skulle brukes til utarbeidelse av caser til gruppearbeid, og ble levert inn til oss i god tid før aksjonslæringen (vedlegg nr. 7). Dette ble gjort for å involvere elevene og ressursene av deres oppdagelser og interesser inn i undervisningen. Elevenes kunnskaper, interesser og opplevelser kan brukes som en ressurs i læringen, og i tillegg styrke deres motivasjon i arbeidet (Hiim & Hippe, 2009).

To dager før aksjonslæringsdagen dro den av oss som ikke har møtt klassen før, for å besøke elevene og presenterte en PowerPoint i den hensikt å bli kjent med dem, men også for å formidle kunnskap og starte tankeprosesser til aksjonslæringsdagen. Elevene fikk plassere navnelapper på pultene sine slik at den av oss som ikke kjenner elevene fra før fikk benyttet navnene deres i undervisningen. Dette kan gi en følelse av å bli sett og skape en bedre relasjon i læringsmiljøet (Bergkastet & Andersen, 2016).

På aksjonslæringsdagen, fredag 11.mars hadde vi fire skoletimer tilgjengelig. En økt før lunsj, og en økt etter lunsj. Elevene hadde navnelappene sine på pultene og vi startet økten med å presentere de som var i rommet og forventningene og opplegget for dagen. Å skape forventninger, forutsigbarhet og trygghet påvirker elevenes læringsmiljø (Hiim & Hippe, 2009). For å gi elevene et godt grunnlag for rollespill og refleksjonsarbeid startet vi økta med en PowerPoint om konflikter og konfliktløsningsmetoder. Presentasjonen inneholdt bilder av de ulike modellene, hva som kjennetegner de og når de er hensiktsmessig å ta i bruk. Vi

ønsket å bruke presentasjonen både for å øke deres kunnskap, men også for å skape en dialog og spille på deres erfaringer og observasjoner rundt temaet.

I andre økt valgte vi å la elevene tilnærme seg kunnskap ved at de jobbet med rollespill. Praktisk øving med rollespill er en arbeidsmåte der elevene skal leve seg inn i gitte sosiale situasjoner, og kan sees på som en form for sosial trening. Det innebærer både å delta i selve rollespillet og observere hverandre (Hiim & Hippe, 2009). Elevene ble delt i to grupper, fem elever i hver gruppe. Gruppene ble delt inn i samråd med kontaktlærer for å skape et best mulig utgangspunkt. I hovedsak for å fordele de mest aktive elevene på hver gruppe. Ut ifra deres egne observasjoner og situasjoner ute i praksis utarbeidet vi casene de fikk velge mellom. De skulle velge en av de fire casene og lage et rollespill rundt dette. I rollespillet skulle de fordele seg mellom å være hai, rev, ugle, skilpadde og bjørn. De fikk utdelt et ark som forklarte hva som kjennetegnet de ulike rollene i en konflikt. Elevene ble motivert til å komme raskt i gang og fikk ca. 30 minutter til å forberede et rollespill som skulle framføres for resten av klassen. Vår rolle i denne situasjonen var å observere hvordan elevene arbeidet og hjelpe de videre hvis de sto fast.

Rollespillet ble deretter fremført for resten av klassen, med en varighet på fem til ti minutter. Begge gruppene fikk respons med en gang de var ferdige med fremføringen. Det ga rom for refleksjon rundt egen opplevelse av rollen de hadde valgt. Etter lunsj startet vi opp med å prate videre om følelsene av å være i de ulike rollene. Vi stilte reflekterende spørsmål til klassen, og klassen var flinke til å relatere praten til egenopplevde situasjoner fra praksis. På denne måten klarte elevene å henge sine praktiske erfaringer på teorier vi hadde formidlet. Her fikk vi god dialog, samtidig fikk vi trukket inn kompetanse fra presentasjonene og omdannet til yrkesrettet kunnskap. Vi undret oss over hvilke konfliktsituasjoner som kan oppstå i for eksempel ambulansearbeiderfaget og hvordan de eventuelt kan løses.

Siste del av økten ble brukt til oppsummering og avslutning.

### 8.3 Evaluering av undervisningen

Etter endt aksjonslæring har vi gjennomført evaluering oss imellom og sammen med veiledere. Det er ingen tvil om at dette var et engasjerende tema for elevene og noe de kjente seg igjen i. For det som egentlig skulle være en monologpreget forelesning ble alltid en dialog

mellom lærer og elev. Det var mange tanker rundt gode og dårlige relasjoner, hva som kunne ødelegge en relasjon og hva som kunne styrke en relasjon. Mye basert på egenerfaring med familie, venner og kjærester. Også når det kom til konflikter hadde elevene mange selvopplevde hendelser de ønsket å dele. Det var en reflektert gjeng som ønsket å by på egne opplevelser og erfaringer. Det var veldig morsomt å få til så gode dialoger og reflekterte tanker tross at det var flere nye ansikter i klasserommet som elevene ikke hadde relasjon til.

Vi valgte å lage et variert læringsopplegg med ulike tilnærminger for å øke sjansen for å engasjere flere elever i tråd med Kolbs lærings sirkel. I presentasjonene valgte vi å stille en del spørsmål, for å øke elevdeltakelsen og mulighetene for dialog. Dette kan vi konstatere at fungerte godt. Det fikk vi også gode tilbakemeldinger på da vi hadde tilbakemeldingssamtale med veiledere etter endt undervisning. Vi fortalte veilederne at det hadde vært vanskelig å komme igjennom presentasjonen på onsdag, men tilbakemeldingene fra veilederne var klare; det er viktigere med mye muntlig aktivitet enn å komme seg igjennom en PowerPoint.

Veilederne var også positive til at vi hadde tenkt på å lage navnelapper, noe som bidro til at den av oss som ikke kjente elevene fikk mulighet til å bruke navnene deres da de rakk opp hånda.

I siste økt hadde vi lagt inn en skriveoppgave der elevene skulle vurdere seg selv i konflikter. Dette var en oppgave vi tenkte å bruke hvis vi fikk tid. Vi så raskt at denne oppgaven måtte utebli ettersom at elevene var så aktive i det andre som skulle gjennomføres. Derfor bestemte vi i pausen at vi kun skulle fokusere på refleksjon og dialog rundt elevenes erfaringer fra praksis og hjelpe de med å se dette i sammenheng med teorien.

Gjennomføring av rollespillet fungerte stort sett slik vi hadde tenkt. De mest muntlige og aktive elevene var fordelt på de to gruppene, og tok ansvar og fordelte roller. Vi opplevde god gruppedynamikk, selv om de minoritetsspråklige elevene var litt stillere. I etterkant ser vi at vi kunne tilrettelagt bedre ved å skape større muntlig aktivitet også hos dem. Veilederne ga tips om å starte timene med en lese-økt. Da kunne spesielt de minoritetsspråklige elevene ha forberedt seg på sentrale ord i undervisningen. For eksempel å lese over det som står i marginen i fagbøkene, eller sammendraget bak i kapittelet. Kanskje skulle de ha blitt oppfordret til å bruke google translate eller andre oversettelser for å forstå bedre hva det undervises om. På den måten kunne de kanskje blitt mer muntlig aktive.

Vi fikk positive tilbakemeldinger etter aksjonslæringsdagen, spesielt på måten vi klarte å skape dialogbasert undervisning og elevdeltakelse på. Vi fikk også ros for at vi bekreftet elevenes eksempler, og implanterte kunnskap og modeller på elevenes innspill. Vi hjalp de med å se sammenhengen. Vi er godt fornøyde med elevenes tilbakemeldinger, og veilederes før, underveis- og etterveiledning. Hvis det er noe vi burde ha endret til neste gang så er det inkludering av de fremmedspråklige i større grad. Oppsummert opplever vi målsetningen for undervisningsopplegget som oppnådd igjennom aksjonslæringen.

## 9.0 Profesjonsfaglig drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte den profesjonsfaglige problemstillingen:

*Hvordan kan erfaringsbasert læring bidra til å øke elevenes bevissthet om relasjoner og konflikthåndtering i yrkeslivet?*

### 9.1 Erfaringsbasert læring og praktisk øving

Erfaringsbasert læring og praktisk øving er kjente metoder for å skape relevans og yrkesnærhet i opplæringen. Læreren kan sette elevene i realistiske situasjoner og ulike roller. Hensikten med dette er at elevene skal kunne leve seg inn i yrkesrelevante situasjoner både som fagarbeider, kollega og bruker (Hiim & Hippe, 2009). Haaland påpeker også at denne form for tilnærming til teorien kan skape praksis nær og dypere forståelse av kunnskapen (Haaland, 2018). Denne metoden kan også differensieres ved bruk av elevens egne interesser og yrkesønsker. Fagfeltet på VG1 er bredt og det trengs derfor yrkesrelevant opplæring hos den enkelte for å holde motivasjonen oppe (Haaland, 2018). Artikkelen av Leming (2016) påpeker at en slik metode vil gi gunstige betingelser for læring ved å spille på emosjoner, verdier og holdninger (Leming, 2016). En utfordring med denne arbeidsmetoden kan være å få elevene til å delta like mye. Noen elever er mindre utadvendte enn andre og liker ikke å være muntlig aktiv. På en annen side kan dette være god trening for disse elevene hvis læringsmiljøet er trygt. I starten kan det være hensiktsmessig at de elevene som er mindre aktive får være observatører og bidra på denne måten (Hiim & Hippe, 2009). Ut fra observasjonen av gjennomføringen og tilbakemeldingene fra elevene etter gjennomført rollespill, kan vi stadfeste at dette var en metode elevene opplevde som lærerik, artig og

utfordrende. Alle elevene virket positive og ønsket å bidra, og noen bidro mer enn andre. Rollespillet som ble gjennomført ligger tett knyttet til det som kalles for erfaringsbasert læring. Det handler om å undersøke eller eksperimentere med noe, gjerne med utgangspunkt i en opplevd situasjon eller problem (Imsen, 2009). Vi brukte Kolbs lærings sirkel i mye av denne undervisningen. Casene elevene brukte i rollespillene var selvopplevde hendelser fra praksis. Haaland (2018) mener at ved å ta utgangspunkt i yrkesmessige utfordringer vil elevene jobbe mer realistisk og knytte erfaringer til oppgaven. Det skjer da en kompetanseutvikling. Selv om vi erfarte at det var de samme elevene som var aktive gjennom hele prosessen, var det et tydelig samarbeid i gruppene. Elevene var i direkte samspill gjennom læringsaktiviteten og måtte anvende sosiale ferdigheter. Vi opplevde også at de mindre aktive deltakerne hadde utbytte av denne aktiviteten ved å observere de andre elevene.

#### 9.1.1 Hvordan kan erfaringsbasert læring øke elevenes bevissthet?

Problemstillingens formål var å se hvordan erfaringsbasert læring kan bidra til å øke elevenes bevissthet om relasjoner og konflikthåndtering i yrkeslivet. Dette er på den ene siden relevant for elevene ut fra kompetansemålene i læreplanen for VG1 helse- og oppvekstfag, fra opplæringens verdigrunnlag og de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg ga elevene uttrykk for at dette var aktuelt også med tanke på relasjoner og konflikter i livet generelt. Elevene uttrykte at de ofte opplever konflikter med foreldre, venner og kjærester. Dette speiler Deweys pedagogiske tenkningen, om at elevene selv kan ta utgangspunkt i en opplevd situasjon og bygge videre på disse erfaringene (Imsen, 2009). Det samsvarer også med Kolbs lærings sirkel som mener at bruk av erfaringer øker læringsutbyttet og kompetansen hos elevene (Haaland, 2018).

Erfaringsbasert læring og praktisk øving er sentrale metoder i læringsprosessen. De er på den ene siden fleksible å bruke i tilrettelagt undervisning, fordi de kan brukes på flere ulike måter. Samtidig kan de struktureres innenfor gitte rammer slik at prosessen blir håndterlig for elevene, samtidig som elevmedvirkning ivaretas. Vi valgte å ta utgangspunkt i elevenes tilbakemeldinger fra praksisperioden fra yrkesfaglig fordypning. På den måten ivaretok vi elevenes erfaringer i planleggingen. Ettersom refleksjon har en sentral rolle i vår oppgave, bestemte vi oss for å bruke tilbakemeldingene og lage caser til rollespillet (vedlegg nr.10).



## 9.2 Differensiert og relevant yrkesopplæring

Vi opplever relevant yrkesopplæring som et sentralt tema i mange pensumbøker på yrkesfag.

For å kunne omfavne det store mangfoldet i et klasserom ser vi det som viktig å differensiere opplæringa, spesielt på VG1 helse -og oppvekstfag der det er stor bredde i yrkesinteressene.

På den ene siden er dette utfordrende, da mange interesser og behov skal ivaretas. På den andre siden er det viktig for å bevare den enkeltes motivasjon (Haaland, 2018). Elevene ble utfordret på å samarbeide og lage felles rollespill ut fra de fire casene vi laget. Her ble demokratiske prosesser tatt i bruk da elevene måtte velge en av situasjonene.

Gjennomføringen av denne delen av oppgaven gikk fint, og elevene valgte en case som var gjenkjennbar for alle. Da de skulle velge hvilken rolle de skulle innta brukte noen av elevene de rollene som var mest gjenkjennbare i forhold til egen personlighet, mens andre gikk ut av komfortsonen og valgte en rolle de måtte utfordre seg i. Det ligger også i Dewey sitt tankesett at utvikling og læringsprosess skjer gjennom kreative og eksperimentelle prosesser (Imsen, 2009). En av elevene sa følgende etter arbeidet med dette: «Vi lærer om dette så vi vet litt hvordan vi skal møte mennesker, og kanskje vet litt om hva de forventer av oss». Her tenker vi at eleven har forstått egen læringsprosess og utvikling, noe som igjen fører til selvstendighet og mestringsfølelse, som er sentralt tema i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ut fra elevenes logg i yrkesfaglig praksis kom det frem at alle elevene hadde observert konflikter i større eller mindre grad. Noen av konfliktene handlet om barn til barn konflikter, noen handlet om kollegaer seg imellom og mange observerte det som kunne ha utviklet seg til en konflikt. Elevene beskrev også relasjonsarbeid og deres tanker rundt relasjonsarbeid i yrkesutøvelsen. Dette tar oss videre til vår andre arbeidsmåte knyttet til det didaktiske arbeidet – refleksjonsarbeid.

## 9.3 Refleksjon og «Learning by doing»- prinsippet

Refleksjonsarbeid er beskrevet som viktige elementer i læringsprosessen av både pedagoger, forskere og filosofer. «Learning by doing»-prinsippet av Dewey referer også til refleksjonsarbeidet i etterkant av arbeidsoppgaver. Samtidig påpeker Haaland (2018) viktigheten av å reflektere også i forkant av oppgaven. Ved å reflektere både før, i oppgaven og etter gjennomføringen vil hele prosessen bli ivaretatt. Hun refererer til en undersøkelse der elevene svarte at de lærte mest da de fikk være med i planleggingen. Hvis vi tar

utgangspunkt i at denne undersøkelsen er valid, kunne det ha vært interessant om elevene hadde fått reflektert over hvilke situasjoner de kom til å møte før de dro ut i yrkesfaglig praksis. Da hadde vi ivaretatt Haaland sin teori om refleksjon fra start til slutt.

Undersøkelsen Haaland (2018) referer til ga også inntrykk for at elevene lærte aller mest de gangene de fikk tilbakemelding med en gang etter endt utførelse. Dette ivaretok vi i aksjoneringen da elevene fikk tilbakemelding så snart de var ferdige med rollespillet. Rollespillet og refleksjonen i ettertid kan tenkes å ivareta Haaland sin påstand om at kompetanseutviklingen skjer som et samspill mellom handling, opplevelser og refleksjon (Haaland, 2018).

#### 9.4 Hvordan planlegge elevenes medvirkning og deres yrkesrelevante opplæring?

Elevmedvirkning og yrkesrelevant opplæring har vært hovedfokus i planleggingen i tiden før aksjoneringen. På den ene siden har vi lest veldig mye pensumlitteratur på dette gjennom vår egen utdanning. På den andre siden har vi selv erfart hvor viktig det er å få jobbe med noe som er av interesse og relevans i egen utviklingsprosess for å holde motivasjonen oppe. Dette har vært viktig å videreføre til våre egne elever. Følgende tilbakemelding ble nedskrevet på en av elevenes refleksjonsnotat; «Jeg synes det vi gjorde med dette kapitlet var gøy og morsomt å lære». Det taler for seg hos to kommende lærerhjerter.

Elevene var svært interesserte og engasjerte i refleksjonene rundt konflikthåndtering og relasjonskompetanse. Selve undervisningen hadde kort varighet, tross læringsprosessen gikk godt utover de 20 timene vi planla. Det innebærer blant annet tankeprosessene som ble igangsatt med logg og refleksjonsnotater, og refleksjoner, samtaler og spørsmål i ettertid.

Når det gjelder målet med erfaringsbasert læring som rollespill og refleksjonsarbeid, var det å øke elevenes kompetanse om relasjoner og konflikthåndtering. Vi har ikke undersøkt om elevene har økt kompetansen sin på sikt, men vi opplevde etter endt undervisning at elevene drøftet sammenheng mellom erfaringer i praksis og det vi hadde undervist om og reflektert over. To av elevene skrev dette i refleksjonsloggen: «Det at jeg har kunnskap om dette gjør at det blir enklere for meg å håndtere konflikter bedre» og «Det er viktig med en god relasjon fordi da kan du forebygge konflikter og det er lettere å løse og håndtere konfliktene på en god måte».

### 9.5 Kompetansebegrepet i teori og praksis

Ved å sette seg inn i ulike reelle situasjoner fra yrkeslivet og samtidig se sammenhengen mellom teori og praksis så kan det tenkes at vi lyktes med en helhetlig kompetanse. Kompetansebegrepet er sentralt i fagfornyelsen og sier noe om at elevenes kompetanse handler om å «anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det var mye som tydet på at elevene fikk økt kompetanse på grunnlag av sin refleksjon rundt sammenhengen mellom konflikt og relasjon. Dette kan også ses i lys av artikkelen til Natland og Johannessen (2020) som sier noe om de forventede ferdigheter og kunnskaper i ansettelsen av nye fagarbeidere i helse- og oppvekstsektoren. Det er forventet at utdanningene har utstyrt elevene med både faglige ferdigheter og refleksjonsferdigheter, samtidig som de har en evne til å sette seg inn i nye felt (Natland & Johannessen, 2020). Dette opplever vi er i tråd med kompetansebegrepet. På en annen side kan det tenkes at dette er ferdigheter som også videreutvikles i arbeidslivet, selv om de har noen grunnleggende ferdigheter for å bli ansatt. Vi valgte å sette søkelys på dette da vi underviste om relasjonsferdigheter og dens betydning både overfor ledere og kollegaer, men også ut mot brukerne av tjenestene. De skal etter hvert ut å søke lærlingeplass og vi tenker at det er viktig at de får et innblikk i hva som forventes av kvaliteter og egenskaper som arbeidssøkere.

Det kan tenkes at vi hadde hatt et bedre utgangspunkt for vurdering av elevenes kompetanse ved å gjennomføre en spørreundersøkelse eller test etter endt undervisning. På en annen side kan dette være i strid med helhetlig tenking om at refleksjon foregår over tid som en uavsluttet prosess for å skape kunnskap. En fullstendig læringsprosess ifølge Haaland (2018), består av systematisk refleksjon over erfaringer, noe vi kunne lagt større vekt på om aksjoneringen hadde foregått over en lengre periode. Om vi hadde hatt mer tid, kunne vi også fått prøvd ut de ulike konfliktløsningsmodellene i gitte situasjoner og fått vist ulike relasjonsferdigheter, slik det også er beskrevet i kompetansemålet for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 10.0 Avslutning

*Hvordan kan elever på Helse- og oppvekstfag utvikle relasjonskompetanse de kan anvende når de skal møte konflikter i yrkeslivet? Og hvordan kan erfaringsbasert læring bidra til å øke elevenes bevissthet om relasjoner og konflikthåndtering i yrkeslivet?*

I denne bacheloroppgaven har vi gjennomført en litteraturstudie og et utviklingsarbeid med aksjonslæring, der vi har undersøkt hvordan elever på helse- og oppvekstfag kan utvikle en relasjonskompetanse de kan anvende i møte med konflikter i yrkeslivet. Som vi har oppsummert i den yrkesfaglige delen fikk vi bekreftet at elevene som kommende fagarbeidere må øve på evne til å anerkjenne andre, fordi det sees på som en viktig relasjonsferdighet. Slik filosofen Hegel (1999) hevdet behovet for anerkjennelse som sterkere enn behovet for å leve, støttet også Lillevik og Øien (2010) og SØT-modellen synet på anerkjennelse som viktig faktor i relasjonskompetansen (Kversøy & Hartviksen, 2008). Sett i sammenheng med Røkenes og Hansens (2012) definisjon av konflikter som relasjonelle spenninger, ser vi også fagarbeiderens relasjonskompetanse som avgjørende for hvordan elevene som fagarbeidere kan være seg selv i møte med andre, og løse konflikter på lavt nivå, som en forutsetning for å håndtere konflikter på en konstruktiv måte.

I den profesjonsfaglige fordypningen satte vi søkelys på erfaringsbasert læring, med fokus på rollespill og refleksjon som pedagogiske verktøy for å øke elevenes bevissthet omkring relasjoner og konflikthåndtering i yrkeslivet. Ut fra aksjonslæringen og datainnsamling ser vi at erfaringsbasert læring kan øke kompetanse og styrke bevisstheten og evnen til å se sammenhengen. Dette opplevde vi at elevene bekreftet, eksempelvis med; «For at jeg skal klare å jobbe godt med sårbare mennesker er det viktig at jeg kan å snakke og kommunisere med folk i både livskriser og traumatiske kriser. Det er bra vi lærer å håndtere dette med at vi får ha rollespill og samtale med lærere.» Dette fikk vi også bekreftet gjennom Deweys teori, at «learning by doing» ikke nødvendigvis innebærer læring før man har reflektert over det (Imsen, 2005). I tillegg opplevde vi gjennom rollespillet at elevene viste engasjement, humor og glede når de jobbet med temaet. De viste evne til å relatere kunnskapen til egen praksis de har hatt og så seg selv som kommende yrkesutøvere og som medmenneske, ved: «Jeg synes jeg har lært mye om dette kapitlet, nytt, lærerikt og ikke minst veldig nyttig. Det jeg har lært vil endre meg som yrkesutøver på en positiv måte. Jeg har lært hvordan jeg kan bli en bedre

yrkesutøver, og også hvordan jeg kan være et bedre menneske.» Avslutningsvis kan vi si at utprøvingen av undervisningsmetodene ga resultater som opplevdes som en helhetlig kompetanseheving blant elevene, med stor vekt på erfaringsbasert læring.

Vi har kommet frem til svar på problemstillinga på bakgrunn av gjennomført litteraturstudiet og aksjonslæringen. Vi tror, at elever på Helse- og oppvekstfag gjennom erfaringsbasert læring bør øves i å vise *relasjonelt mot* slik at de kan håndtere konflikter i yrkeslivet. Det innebærer at vi som yrkesfaglærere gjennom erfaringsbasert læring må trygge elevene i sine roller, øve dem i å våge, øve på vanskelige samtaler, stå i tøffe situasjoner og være i konflikter, og stå i førstelinje. Gjennom rollespill og refleksjon, ta i bruk verktøy for konflikthåndtering, slik at de kan øves og tryggas på å bli en faglig flink og relasjonelt dyktig fagarbeider, som evner å håndtere konflikter, fordi de har lært å vise *relasjonelt mot*!

## 11.0 Veien videre

Arbeidet med denne oppgaven har gjort oss mer oppmerksomme på skolens samfunnsmandat, vår rolle som yrkesfaglærere, og ønsket om å lykkes i å forberede elevene på hva de vil møte i framtidens samfunn- og yrkesliv. Det betyr for oss å være en ressurs i skolen, som møter elever på en profesjonell og hensiktsmessig måte. Gjennom undervisning og øvelser gi elevene muligheter for å utvikle ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger, som etablerer, videreutvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner. På den måten kan elevene kjenne relasjonelt mot for å håndtere konflikter de møter. I og med at dette allerede er pensum på helse- og oppvekstfag, ser vi temaet som såpass samfunnsaktuelt og viktig, som fint fortjener fokus i de tverrfaglige temaene.

## Referanser

- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bergkastet, I., & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse Varme og tydlighet*. Oslo: Pedlex.
- Brønstad, A., Hoem, N. F., Vetland, B., & Volden, M. (2016). *Kommunikasjon, VG1 Helse- og oppvekstfag*. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving, 6 utg.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Einbu, M., & Larsen, I. B. (2016). Innenfrakunnskap om årsaker til truende atferd eller aggresjon og alternativer til bruk av tvangsmidler. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. doi:10.18.261/issn.1504-3010-2016-01-02-04
- Hansen, K., Mykland, S., & Solbakk, M. N. (2015). Konfliktforståelse og konflikters konsekvenser i norske kunnskapsbedrifter. *Søkelys på arbeidslivet*, 32. doi:10.18261/ISSN1504-7989-2015-01-02-04
- Hassel, A.-M. F., Hilstad, L., & Alteren, J. (2016). Å være i relasjon med seg selv og andre. Pasientenes erfaringer med temabasert samtalegruppe i allmennpsykiatrisk døgnavdeling. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. doi:10.18261/issn.1504-3010-2016-03-02
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere. 3. utg.* Oslo: Gyldendal.
- Haaland, G. (2018). *Vudering i yrkesfag Helhetlig yrkeskompetanse*. Oslo: Pedlex.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, G., & Alteren, J. (2021). Oppmerksomt nærvær. *Nordisk Tidsskrift for Helseforsikring*, 17. doi:10.7557/14.5724
- Karlsdottir, R., & Hybertsen, I. D. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D. A. (1984). *USN*. Hentet fra Kolbs læringssirkel - modell for refleksjon over veiledningspraksis: <https://usn.instructure.com/courses/20805/pages/kolbs-laeringssirkel-modell-for-refleksjon-over-egen-veiledningspraksis>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Udir*. Hentet fra Overordnet del - kompetanse i fagene: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?curriculum-resources=true>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 11 03). *UDIR*. Hentet fra Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene YFF: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Kunnskapsdepartementet, o. d. (2017). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.4-opplaring-i-larebedrift-og-arbeidsliv/?lang=nob>

- Kversøy, K. S., & Hartviksen, M. (2008). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leming, T. (2016, 04 06). *Utdanningsforskning*. Hentet fra Å forstå læringsprosessene i rollespill: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/a-forsta-laringsprosessene-i-rollespill-eksempel-fra-samfunnsfaget-i-larerutdanningen/>
- Lillevik, O. G., & Øien, L. (2010). Kvaliteter hos hjelperen som bidrar til å forebygge trusler og vold fra klienter. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 6. doi:10.7557/14.1191
- Mohn, H. S. (2013, Mai). Hentet fra Læring gjennom refleksjon: [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/271805/650011\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/271805/650011_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Natland, S., & Johannessen, A. (2020). Det er noe med den personlige egnetheten. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23. doi:10.18261/issn.0809-2052-2020-02-01
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse, Resultater gjennom samhandling, 2. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinbakken, M. G. (2018, 05 13). *NDLA*. Hentet fra Konfliktløsningsmetoden - en femtrinnsmodell: <https://ndla.no/nb/subject:1:be40ec3c-01ab-4e2e-af1a-a05fc85bcace/topic:1:82412bdc-dd04-4cb4-8ba2-2a2584aa3d54/topic:1:b47d20c1-dea1-44dd-8a0d-89a76b0465d6/resource:1:107790>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Læreplan i VG1 helse- og oppvekstfag (HSFO1-03): <https://www.udir.no/lk20/hsf01-03?lang=nob>

## Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Tabell over søk i databaser

Søkeord	Data base	Antall treff	Inklusjons-kriterier	Antall treff inklusjon	Eksklusjons - kriterier	Antall treff eksklusjon	Inkludert artikkel
---------	-----------	--------------	----------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------	--------------------

*Søk 1: dato: 19/01-22*

Konflikt	Oria	136367	Fagfelleverd	78146			0
+ håndtering	Oria	546	Fagfelleverd	126			0

*Søk 2: dato: 19/01-22*

Relasjon	Oria	9145	Fagfelleverd	4182			0
+ kompetanse	Oria	248	Fagfelleverd	65			(Johansen & Altern, 2021)  (Natland & Johannessen, 2020)

*Søk 3: dato: 21/01-22*

Relasjons kompetanse kjærlighet	Oria	16	Fagfelleverd	10			0
---------------------------------	------	----	--------------	----	--	--	---

*Søk 4: dato: 16/02-22*

Konflikthåndtering arbeidsliv	Idunn	30	Fagfelleverd	11			(Hansen & Mykland & Solbakk, 2015)
-------------------------------	-------	----	--------------	----	--	--	------------------------------------

*Søk 5: dato: 17/03-22*

Mekling	Idunn	421	Fagfelleverd	111			0
---------	-------	-----	--------------	-----	--	--	---

*Søk 6: dato: 17/03-22*

Konflikthåndtering + relasjon	Oria	59	Fagfelleverd	35			0
Profesjonell arbeider	Idunn	3365	Fagfelleverd	1075			0



## Søk 7: dato: 17/03-22

Personlig kompetanse	Oria	4534	Fagfelleverdert	2323			(Lillevik & Øien, 2010)
Relasjon til pasient	Oria	1318	Fagfelleverdert	630			(Hassel & Hilstad & Altern, 2016)

## Søk 8: dato: 17/03-22

Profesjonell yrkesutøver	Oria	290	Fagfelleverdert	169			0
Samarbeid og konflikt	Idunn	3521	Fagfelleverdert	959			(Einbu & Larsen, 2016)

## Vedlegg nr. 2: Matrise med vitenskapelige artikler

Artikkel 1:	
Forfatter	Johansen, G., Alteren, J.
Årstall	2021
Land	Norge
Tidsskrift, volum	Nordisk Tidsskrift for Helseforsikring, nr. 2-2021, 17. årgang
DOI	10.7557/14.5724
Artikkeltittel	Oppmerksomt nærvær
Hensikten med studien	Hensikten er å utdype studentens beskrivelse og forståelse av relasjonskompetanse etter endt videreutdanning innen psykisk helsearbeid
Metode/ instrument	Samtale/ Kvalitativ forskning
Inklusjonskriterier	To studentkull med ca. 50 studenter i hvert kull
Hovedfunn i studien	Studentene beskriver relasjonskompetanse som oppmerksomt nærvær. Oppmerksomt nærvær bør videreutvikles i utdanningen og i praksisfeltet på lik linje med annen kompetanse. Studentene uttrykker at de har økt forståelsen av seg selv i møte med den andre ved å være ærlige på egne følelser og være ekte. Bevissthet rundt egne følelser skapte evne til å skille mellom egne og andres følelser. De uttrykte at det spesielt i stressende situasjoner var viktig å være bevisst på å være seg selv. Å gå ved siden av den andre å være støttende i andres krise opplevdes ofte som krevende.

Artikkel 2:	
Forfatter	Natland, S., Johannessen, A.
Årstall	2020
Land	Norge
Tidsskrift, volum	Tidsskrift for velferdsforskning, Årgang 23, nr. 2-2020, s.86-99
DOI	10.18261/issn.0809-2052-2020-02-01
Artikkeltittel	Det er noe med den personlige egnetheten
Hensikten med studien	Å undersøke arbeidsgivers forventninger til og vurderinger av profesjonelle kompetanser hos søkere i helse- og sosialfeltet

Metode/ instrument	Data fra semistrukturerte intervjuer
Inklusjonskriterier	11 informanter: ansatte/ledere fra seks nav-kontorer, to sykehjem, to hjemmetjenester og ett sykehus
Hovedfunn i studien	Når de opplever en arbeidssøkende som er engasjert, positiv og motivert i intervjusettingen vurderer de dette som at slik vil denne personen også oppføre seg i fremtidige arbeidssituasjoner. Informantene forventer at søkeren har tilegnet seg slike kompetanser gjennom utdanning. Det kan virke som at begrepet "personlig egnethet" er vanskelig å definere og blandes med personlig kompetanse.

Artikkel 3:	
Forfatter	Hansen, K., Mykland, S., Solbakk, M. N.
Årstall	2015
Land	Norge
Tidsskrift, volum	Søkelys på arbeidslivet   nr. 1-2   2015   årgang 32   61-77
DOI	10.18261/ISSN1504-7989-2015-01-02-04
Artikkeltittel	Konfliktforståelse og konflikters konsekvenser i norske kunnskapsbedrifter
Hensikten med studien	Kartlegge hvordan bedriftene i praksis definerer og forstår konflikter og hvilke konsekvenser dette igjen kan ha for konfliktens utfall
Metode/ instrument	Intervjustudie
Inklusjonskriterier	70 personer i totalt 15 kunnskapsbedrifter
Hovedfunn i studien	Det fremgår i stor grad begrepsklarheter knyttet til konflikter. Det er vanskelig å skille mellom konfliktene i seg selv og konsekvensene av dem. Ubehaget knyttet til konflikter gjør at nye konflikter blir tatt tak i for sent. Dyre og ubehagelige konsekvenser knyttet til dette fører til en ond sirkel som hindrer mer strategisk og tidlig håndtering av nye konflikter.

Artikkel 4:	
Forfatter	Lillevik, O. G., Øien, L.
Årstall	2010
Land	Norge
Tidsskrift, volum	Nordisk tidsskrift for helseforskning, nr. 2 – 2010. 6.årgang
DOI	DOI: 10.7557/14.1191
Artikkeltittel	Kvaliteter hos hjelperen som bidrar til å forebygge trusler og vold fra klienter
Hensikten med studien	Hensikten er å gå bak handlingene og prosedyrene, for å forstå hvilke kvaliteter eller holdninger hos hjelperen som bidrar til å redusere faren for vold
Metode/ instrument	Kvalitative forskningsintervju og analyse
Inklusjonskriterier	13 ansatte fra 7 ulike virksomheter innenfor kommunal rus- og psykiatritjeneste med etter gjennomsnitt på 9 års arbeidserfaring
Hovedfunn i studien	Informantene mener at volden er meningsbærende og de prøver å forstå hva den er utrykk for. Artikkelen belyser noen egenskaper hos hjelperen som bidrar til å forebygge trusler og vold fra klienter. Artikkelen viser til forholdet mellom anerkjennelse av klienten og avmakt, aggresjon og vold.

Artikkel 5:	
Forfatter	Hassel, A-M. F., Hilstad, L., Altern, J.
Årstall	2016
Land	Norge

Tidsskrift, volum DOI	Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 2016-09-4, vol. 12 (3), p. 188-199 10.18261/issn.1504-3010-2016-03-02
Artikkeltittel	Å være i relasjon med seg selv og andre. Pasientens erfaringer med teambasert samtalegruppe i allmennpsykiatrisk døgnavdeling
Hensikten med studien	Hensikten med studien er å øke kunnskapen om hvilken betydning deltakelse i teambasert samtalegruppe har for pasienten og å videreutvikle behandlingstilbudet
Metode/ instrument	Kvalitativt intervju
Inklusjonskriterier	7 pasienter, 3 menn og 4 kvinner i alderen 20-65 år
Hovedfunn i studien	Pasientene opplevde samtalegruppen som en trygg arena. De ble bedre kjent med seg selv en prosess som ble utviklet igjennom relasjonen til andre, erfaringsutveksling og egne refleksjoner. De utviklet en fellesskapsfølelse som var basert på egne tanker og følelser hos de andre deltakerne.

Artikkel 6:	
Forfatter	Einbu, M., Larsen, I. B.
Årstall	2016
Land	Norge
Tidsskrift, volum DOI	Tidsskrift for psykisk helsearbeid, Volum 13. Nr. 1-2 2016 10.18.261/issn.1504-3010-2016-01-02-04
Artikkeltittel	Innenfrakunnskap om årsaker til truende atferd eller aggresjon og alternativer til bruk av tvangsmidler
Hensikten med studien	Å finne metoder for å unngå tvangsmedisinering, skjerming og beltelegging ved å bruke mellommenneskelig kontakt
Metode/ instrument	Kvalitative intervju, individuelle dybdeintervju
Inklusjonskriterier	Tre kvinner og to menn i alderen 39-58 år.
Hovedfunn i studien	Samtlige deltakere i studien savnet mellommenneskelig kontakt i form av nærhet, samtaler og omsorg. Brukerne mente at årsaken til truende adferd eller utagering var regler som hindret personalet i å se dem som enkeltindivider. Psykisk helsearbeid er en relasjonell og samarbeidende praksis, hvor resultatene kan blir redusert tvangsbruk.

## Vedlegg nr. 3: 20 timers undervisningsopplegg

Uke	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
4-7	Elevene jobber med observasjonsoppgave når de er ute i praksis. Observasjonsoppgaven er knyttet til relasjonskompetanse og konflikthåndtering, og elevene leverer inn oppgaven som logg til 18. februar.				
8	Vinterferie				
9	Planlegging av undervisningsopplegg til aksjoneringa, og refleksjon omkring observasjonene gjort i praksis.				
10			XXXXX hilser på klassen og presenterer PowerPoint om relasjonskompetanse for å repetere teori og bli litt kjent med elevene.		Aksjonering: Time 3+4: Presentere PowerPoint, jobbe i grupper med rollespill Time 5+6: refleksjonsarbeid, individuell/par skriveoppgave, oppsummering/avslutning
11			Evaluerer sammen med elevene fra fredagens aksjonering.		

## Vedlegg nr. 4: Veiledningsdokument

Studenter: XXXXX XXXXXXXX XXXXX XXXXX XXXXXXXX	Fag: Kommunikasjon & samhandling	Partnerskap: NTNU
Veileder:  Praksisskole: XXXXXXX Videregående skole	Trinn/ nivå: VG1 Helse og oppvekstfag Dag og tidspunkt for gjennomføring: Fredag 11. mars 2022 kl. 10.00-14.00	

## 1. Elevforutsetninger

Elevforutsetninger kan defineres som de psykiske, fysiske og sosiale ressursene elevene tar med seg inn i skolen (Hiim & Hippe, 2009). Helse- og oppvekstklassen vi skal aksjonere i består av 10 jenter/damer, hvorav 9 er ungdommer og 1 er voksen. 2 av elevene er minoritetsspråklige, deriblant den voksne. Noen av elevene har noen utfordringer; en elev har akkurat fått diagnosene ADHD og ADD, og er for tiden under medisintprøving, observasjon og registrering knyttet til det. En annen elev har en del utfordringer knyttet til adferdsregulering, eksempelvis ved tilsnakk eller frustrasjon kan bli meget verbal ufin og få et tydelig kroppsspråk. Dette er vanskelig for henne å håndtere, og hun har selv tatt initiativ til å prate med fastlegen sin om en utredning. En av elevene uttrykker selv å ikke ha venner i klassen eller på skolen, og det jobbes med å inkludere henne sammen med de andre jentene. Jenta får samtaler med miljøterapeuten ved skolen og man er usikker på hvorvidt hun er deprimert og trenger videre oppfølging utover det skolen kan gjøre.

Det som ellers kan være en utfordring i denne klassen er mobilbruk og spising i timer. På klasselærerteam erfares det at flere lærere har ulik tilnærming til skolens ordensreglement, og elevene ser ut til å strekke disse grensene. I vår undervisnings økt kommer vi til å håndheve disse reglene ved å minne elevene på det i forkant, og møte elevene med å gi de en liten pause midt i økta, der de kan sjekke mobilen, gå på do eller fylle vannflasker. Denne pausen kan også være viktig for flere av elevene av andre grunner, eks. eleven med ADHD og man får observert det sosiale omkring eleven som føler seg venneløs.

Klassemiljøet er forholdsvis bra. Som faglærer i klassen er det kjennskap til en nylig gjennomført elevundersøkelse, der det kommer frem at elevene trives på skolen, er trygg i klassen og har gode læreforutsetninger. Det elevene uttrykker overfor enkeltlærere er at de ønsker tydelige grenser i timene, og at de selv ser at de har behov for «å holdes i tøylene». Yrkesinteressen er variert, og blant elevene er søknadene til VG2 fordelt på ambulansesjåfør, helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider.

Gjennom denne kartleggingen kan vi relatere våre eksempler knyttet til teorien til de retninger elevene har av interesse (Hiim & Hippe, 2009).

Vi har ulik relasjon til helse- og oppvekstklassen. XXXX jobber som lærer i faget kommunikasjon og samhandling, og kjenner klassen godt, mens XXXXX er ny for elevene, og

skal introduseres for klassen onsdagen før aksjoneringsdagen. Ved å bruke litt tid på å presentere oss for hverandre og bli litt kjent, bidrar det til å skape trygghet, som er en viktig forutsetning for læring og læreprosess. I tillegg har elevene jobbet med logg knyttet til relasjonsferdigheter og konflikter, og slik bruker vi deres erfaringer og medvirkning i undervisninga.

## 2. Rammefaktorer

Rammefaktorer kan sies å være alle forhold som gir muligheter eller begrensninger i arbeidet med læring. Det kan være materielle betingelser som rom og utstyr, eller organisatoriske forhold, som timeplan, arbeidsfordeling, avtaler og ledelsesstruktur. Videre kan også utdanningstradisjoner, kunnskapssyn, læreplaner, og lærernes faglige og pedagogiske kunnskaper, holdninger og verdier være faktorer som i høy grad påvirker muligheter og begrensninger (Hiim & Hippe, 2009).

Av de tekniske hjelpemidlene er det smart Board i klasserommet som vi vil benytte til PowerPoint. Ellers er klasserommet utstyrt med kateter og enkeltpulten til hver elev. Det er noen søyler i klasserommet som gjør at man må være bevisst på hvor man plasserer seg når man underviser, slik at man kan ha blikkontakt med alle elevene. Langs den ene veggen er det vinduer som sørger for godt dagslys, og muligheter for å trekke for med lameller om det blir mye sol. Det er godt ventilasjonssystem på klasserommet, så man trenger ikke lufte med mindre man synes det blir for varmt.

- I første del av første økt er det fint om elevene sitter ved pultene sine. Da får vi god blikkontakt, og alle er vendt mot smart Board.
- I andre del av første økt skal elevene jobbe med rollespillene. Da har vi mulighet til å ta i bruk praksisrommet som ligger like ved, slik at de to gruppene får jobbe på et rom hver. Vi deler oss, og observerer hver vår gruppe.

Under undervisningen er vi bevisst på at mobiltelefoner skal ligge i sekken, ikke på pulten. Noen har lett for å glemme seg, og trenger påminnelser om å legge mobiltelefon i sekken. Dette gjør vi for å fremme læring i klasserommet, og ivareta regler og rutiner som er fastsatt i skolens ordensreglement. Regler og rutiner kan også ha betydning for klassen som sosialt

system ved at vi gir dem en fellesreferanse og gir signal om ønsket sosialt samspill (Bergkastet & Andersen, 2016).

### 3. Læringsmål

Formålet med læringsmål kan sies å være et redskap for å fremme læring hos elevene og gjøre undervisningen bedre (Hiim & Hippe, 2009).

#### a) Mål fra generell del av læreplanen

De mest overordnede målene er definert i formålsparagrafen, og som lærer har man ansvar for å tilrettelegge opplæringen slik at den på best mulig måte virkeliggjør det formålet som er fastsatt i formålsparagrafen (Hiim & Hippe, 2009). I 2020 ble det tatt i bruk nye læreplaner i Kunnskapsløftet, kalt fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Fra den overordna delen av læreplanen har vi valgt læringsmål fra

#### opplæringens verdi grunnlag:

- *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.*
- *Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og venskapeleg tenkjemåte.*

#### tverrfaglige tema, Demokrati og medborgerskap:

- *Skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser.*
- *Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.*

b) Kompetansemål fra fagspesifikk del av læreplanen,

Kommunikasjon og samhandling:

- *Eleven skal kunne vise relasjonsferdigheter og reflektere over sin egen adferd*
- *Eleven skal kunne drøfte hvordan vi kan håndtere uenighet, og prøve ut ulike modeller for konflikthåndtering.*

c) Mål for undervisningsøkt

Våre mål for vår undervisningsøkt er:

- Å gi elevene bedre forståelse for hvorfor relasjoner er viktige i yrkene i helse- og oppvekstsektor
- Å skape refleksjon omkring egen adferd og relasjonskompetanse, og hvorfor det er viktig
- Å skape forståelse av hva konflikthåndtering innebærer, og hvordan man kan reagere i og forebygge konflikter
- Gi elevene verktøy for håndtering av konflikter i arbeidslivet
- Skape bevissthet omkring sammenhengen mellom god relasjonskompetanse og håndtering av konflikter
- Å skape engasjement gjennom rollespill, og kjenne på ulike følelser av å stå i gitte roller i en konflikt
- Å bruke elevenes egne erfaringer og sette i gang refleksjoner og bevisstgjøring

#### 4. Innhold

Vi har valgt å lage et variert læringsopplegg da dette kan hjelpe elevene til å holde fokuset igjennom timene. Som læringsaktivitet har vi valgt PowerPoint presentasjon, gruppearbeid med caser, rollespill, refleksjonsarbeid og dialog mellom elevene og lærere. Gruppearbeidet er basert på egenopplevde hendelser fra praksis. For å komme i havn med målene vi har valgt, både fra overordnet del og kompetansemålene tilknyttet de ulike kapitlene i boka er vi avhengig av at elevene både får teorikunnskaper og at de klarer å se dette opp mot de selvopplevde hendelsene i praksis. For å sy dette sammen har vi valgt å lage caser ut fra deres egenopplevelse. Dette kobler vi sammen med teori om konfliktløsning og dette vil sammen



utgjøre en helhetlig forståelse av temaet. Elevene får da mulighet til å reflektere over sin egen rolle i yrkeslivet og hvordan de kan håndtere og møte lignende utfordringer i fremtiden. Refleksjonsprosessen blir en viktig del av undervisningen for at elevene skal kunne forstå sin egen og andres rolle i yrkeslivet.

## 5. Læreprosess

En læringsprosess kan sies å være en forandringsprosess hos de som lærer (Hiim & Hippe, 2009). Aller først er det viktig for oss å avklare forventninger. Gjensidig respekt, og lærere som er tydelige og har kontroll, og samtidig viser oss støttende, empatisk og anerkjennende, i hensikt at elevene på best mulig måte skal kunne realisere læringspotensialet sitt (Bergkastet & Andersen, 2016). Siden bare en av oss kjenner elevene fra før, ønsker vi at elevene har navnelapp på pulten sin, slik at vi kan bruke navnet når vi prater med eller til hver enkelt elev. Det kan også være med å gi en følelse av å bli sett og skape en bedre relasjon i læringsmiljøet (Bergkastet & Andersen, 2016).

Ellers kommer vi ikke til å bruke mer tid på å bli kjent denne fredagen enn det vi gjør på onsdag. Denne onsdagen vil noe teori bli presentert i form av *monologpreget forelesning* (vedlegg nr. 6) Det handler om at denne aksjoneringen skal foregå på forholdsvis kort tid, og dette er en metode der vi som lærere får formidlet relativt mye på kort tid, og egner seg ofte som en strukturert innføring til et nytt faglig emne (Hiim & Hippe, 2009).

## Undervisningsopplegget

Vi starter økta litt før kl. 10.00 med å slå på smart Board og koble til pc, slik at vi er klar til å begynne undervisninga når timen starter. Elevene trenger ikke ha noe liggende på pultene sine, og kan legge mobiler og annet i sekken. Det eneste de trenger er navnelappene sine synlig på pulten. Vi takker for sist, som var på onsdag, og presenterer de som er i rommet og opplegget for dagen. Gjennom å presentere opplegget for dagen skapes forventninger, forutsigbarhet og trygghet. Dette er faktorer som påvirker elevenes læringsmiljø (Hiim & Hippe, 2009).

Vi bruker PowerPoint og prater både til og med elevene. Vi ønsker å skape dialog, og la elevene bidra med egne erfaringer, spørsmål og undring. Elevenes kunnskaper, interesser og

opplevelser kan vi bruke som en ressurs i læringen, noe som i tillegg kan bidra til å styrke deres motivasjon for arbeidet (Hiim & Hippe, 2009).

Elevene har jobbet med relasjonskompetanse i begynnelsen av skoleåret. Det er viktig at vi repeterer litt for å friske opp kunnskapen, og det gjør vi ved å stille spørsmål, eksempelvis hva som menes med begrepet relasjoner, hvorfor relasjoner er viktig i yrkene i helse- og oppvekstsektoren, hvilke egenskaper eller ferdigheter man ofte forbinder med å skape gode relasjoner, hva som kan ødelegge relasjoner og hvorfor det er viktig å reflektere over egen adferd. Videre fokuserer vi på ny teori omkring konflikthåndtering, og det som ble gjennomgått på onsdag. Det innebærer å redegjøre for hva en konflikt er, undre oss over hvorfor konflikter oppstår, hvordan de utvikler seg, ulike typer konflikter, hvordan vi kan håndtere konflikter og til slutt hvordan vi kan reagere i, og forebygge konflikter. Vi antar at også her vil elevene komme med egne erfaringer, og kanskje det de har skrevet om i loggene sine. Så ønsker vi å utfordre elevene litt på å se hvorfor og i hvilken sammenheng relasjonskompetanse har betydning for fagarbeideren i ulike yrker. Vi praktiserer diskusjonsundervisning. Det vil si at både lærere og elever betraktes som ressurspersoner, uten at vi som lærere blir rene kunnskapsformidlere. Det kan også bidra til at elevene blir mer lydhøre overfor hverandre og lærer av hverandre. Svakheten med metoden kan være at aktivitetsfordelingen blir skjev, noen elever bidrar mer enn andre, og det er en fare for at undervisningen sklir ut. Dette må vi være bevisste på, eksempelvis ved å styre prat og diskusjon hvis det sklir ut, ved å komme med relevante oppsummeringer eller nye relevante spørsmål (Hiim & Hippe, 2009).

### **Gjennomføring**

Vi har valgt å formidle teori og la elevene tilnærme seg kunnskap ved at de skal jobbe med rollespill. Rollespill er en metode der de skal leve seg inn i gitte sosiale situasjoner, og kan også ses på som en form for sosial trening. Det innebærer både å delta i selve rollespillet og observere hverandre (Hiim & Hippe, 2009). Elevene skal gjennomføre rollespill fordelt i to grupper, og vi deler opp gruppene og gir elevene de casene de kan velge mellom. Mens elevene jobber i gruppene, observerer vi hver vår gruppe. De får selv bestemme hvem som skal ha de ulike rollene som hai, rev, ugle, skilpadde og bjørn. Innholdet i casene kan de

diskutere og bli enig om hvordan de vil presentere for klassen. Hvorvidt de vil lage seg et forholdsvis detaljert manus eller diskutere seg frem til hvordan de ulike rollene skal argumentere i rollespillet er opp til elevene. Det er viktig at vi ikke definerer hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres i altfor stor grad, uten at elevene selv får kjenne på medbestemmelse i forhold til målene våre. Elevene skal jobbe i grupper i ca. 20-25 minutter, og vi bør motivere gruppene til å komme raskt i gang, slik at de får utnyttet tiden godt og kan føle seg bedre forberedt til gjennomføringen.

Når elevene skal gjennomføre rollespillet for hverandre setter vi av 10 minutter til hver gruppe. Innenfor den gitte tiden forsøker vi å la elevene styre fremføringen sin i stor grad selv, men er tilgjengelig om de blir usikre. Når de er ferdige er det viktig å gi rom for tilbakemeldinger, men på grunn av kort tid til lunsj er vi korte og konkrete i tilbakemeldingene og gir elevene beskjed om at vi skal reflektere mer etter lunsj. Det viktige der og da er å gi elevene respons på selve fremføringen. Vurderingen som foregår i løpet av læringsarbeidet kalles *formativ vurdering*, og kan ha til hensikt å veilede elevene fram til et godt læringsresultat, oppmuntre og motivere, samt å gi konstruktiv kritikk (Hiim & Hippe, 2009).


Tid/ Time	Innhold
3 10.00. 10 min. presentere oss og opplegg.	Starter økta med å presentere oss i klasserommet, hvem som er til stede og hva som er opplegget for de neste to øktene. Videre bruker vi PowerPoint med tekst og bilder som støtte når vi skal presentere teori.
20 min. PowerPoint	Samtidig som vi hele veien fører en toveis dialog med elevene der de kan stille spørsmål og undre seg og utdype sin forståelse av teorien basert på de praksiserfaringene de har gjort.
5 min. inndeling av grupper og dele oss på rom, dopause	
Ca. 10.30-11.00 jobbing i grupper	Etter teorigjennomgangen blir elevene delt i to grupper, og får utdelt noen konflikt-caser de skal jobbe med og sette seg inn i.

<p>Kl. 11.00-11.30 presenteres rollespill.</p> <p>15 min. pr. gruppe inkl. tilbakemeldinger.</p>	<p>Mens elevene jobber med casene observerer vi hver vår gruppe.</p> <p>Elevene må fordele rollene ugle – hai - rev – bjørn – skilpadde, og sette seg inn i hvordan de ulike rollene skal opptre i konflikten.</p> <p>Elevene skal fremføre sitt rollespill for hverandre.</p>
<p>11.30-12.15</p>	<p>Lunsj</p>
<p>5.time.</p> <p>Ca. 10 min.</p> <p>15. min.</p> <p>15.min</p> <p>5.min pause</p>	<p>Refleksjonsarbeid.</p> <p>Vi starter timen med å gi begge gruppene ei god tilbakemelding på fremføringen. Sammen med klassen definerer vi en felles forståelse for begrepet <i>refleksjon</i> før vi begynner å jobbe med det.</p> <p>I vårt vurderingsgrunnlag for tilbakemelding til elevene bruker vi observasjonene fra rollespillet og elevenes refleksjonslogger basert på spørsmål fra Kolbs læringsssirkel når vi skal gi tilbakemeldinger.</p> <p>Vi tar en oppsummering av de ulike verktøyene for at elevene skal lære seg hvordan de kan benytte seg av de ulike metodene og hvorfor det er viktig at de kjenner til disse som fremtidige fagarbeidere.</p>
<p>13.00. 6</p> <p>25. min.</p> <p>20. min.</p>	<p>I tillegg ønsker vi å gi elevene en kort skriveoppgave, der de skal reflektere over sin egen rolle og adferd i ulike konfliktsituasjoner. Det skal gjøres gjennom oppgave 6 s. 176; Vurder deg selv. Hvor god er du til å løse konflikter. Hva er dine sterke og svake sider? Hvordan reagerer du vanligvis i konflikter? Diskuteres med en medelev. Vi observerer skriveøkten.</p> <p>Siste del av timen bruker vi til oppsummering og avslutning. Vi bruker tavla og noterer stikkord vi prater rundt. Etter timen tar vi bilde av tavla for å dokumentere som vedlegg i oppgaven.</p>

## 6. Vurdering

Både elevenes læring og lærerens undervisning kan være gjenstand for vurdering, og vurderes ofte opp mot det elevene sitter igjen med av ferdigheter, holdninger og kunnskaper i forhold til målene for undervisninga. Om målene ikke nås i forventet grad, vil det være naturlig å se på årsaker, om de var for vanskelige, nivået for høyt, misforståelser, og kan slik brukes for å tilpasse videre undervisning til elevenes læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 2009). Før undervisningen så vi på elevenes læreforutsetninger, og foretok en diagnostisk vurdering. Videre har en av oss god kjennskap til elevene fra før, og kjenner til en del av det de kan fra før om temaet, og kan tilpasse læringsarbeidet etter dette. Under gjennomføringen observerer vi motivasjon og konsentrasjon, slik at vi har mulighet for å tolke signaler og gjøre tilpasninger. Vi vil også foreta uformell vurdering underveis, eksempelvis ros, samtaler, spørsmål, og forsøke å gi gode svar, være lyttende og bekræftende.

Etter undervisningen skal vi prate med elevene og oppsummere øktene, og hvordan de ser sammenhengen mellom relasjonskompetansens betydning i håndtering av konflikter. Vi vil foreta en summativ vurdering ved å stille spørsmål, ikke først og fremst for vurdering av prestasjoner, men læreprosessen som metode (Hiim & Hippe, 2009).

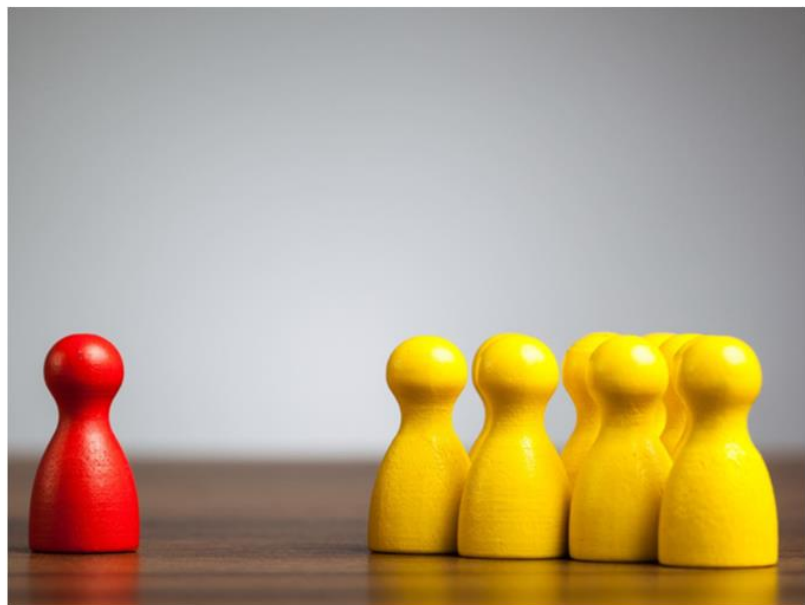


## Konflikthåndtering

K5 Eleven skal kunne drøfte hvordan vi kan håndtere uenighet, og prøve ut ulike modeller for konflikthåndtering

## Hva er en konflikt?

- + Uenighet
- + Kan uenighet være positivt?
- + Når blir uenighet til konflikt?
- + Hva er positivt med konflikter?



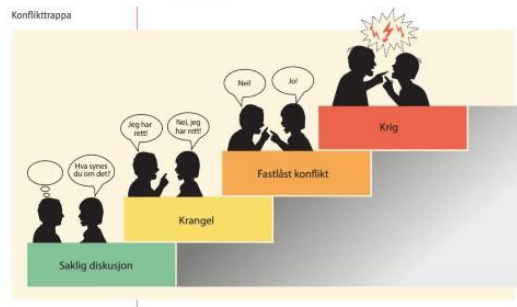
## Utvikling av konflikter

Trinn 1: Saklig diskusjon

Trinn 2: Krangel

Trinn 3: Konflikten blir fastlåst

Trinn 4: Krig



## Ulike typer konflikter

### Konflikter med oss selv:

Indre konflikter

### Konflikter med andre:

Sakskonflikter

Behovs- og  
interessekonflikter

Verdikonflikter

Personkonflikter



**Indre konflikter:**

- + Konflikt mellom det vi tenker, føler og gjør
- + Velge mellom to ting vi ønsker/ ikke ønsker

**Verdikonflikt:**

- + Uenighet om verdier
- + Eks. lojalitet, frihet, ærlighet,
- + Preges ofte av sterke følelser, derfor vanskelig

**Sakskonflikt:**

- + Uenig om sak/ oppgave, regler/ praksis

**Behovs- eller interessekonflikt:**

- + Fordeling av goder
- + Fordeling av arbeidsoppgaver
- + Lønn eller arbeidstid
- + Kan ofte løses med kompromiss

**Personkonflikt:**

- + Alle konflikter kan utvikle seg til personkonflikter
- + Ikke lenger snakk om sak

## **Modeller for konflikthåndtering**

Metoder eller modeller for å håndtere konflikten på

- + Femtrinnsmodellen
- + SØT- modellen
- + Mekling

Noen ganger løser man konflikten selv, andre ganger trenger man hjelp fra noen



### **Femtrinnsmodellen**

1. Kartlegge konflikten

2. Foreslå løsninger

3. Vurdere løsningsforslagene

4. Velg og gjennomføre løsning

5. Evaluere resultatet

### **SØT- modellen**

S - situasjonen slik den er nå

Ø - hva er ønsket situasjon

T - tiltak

## Mekling

Hjelper partene med å finne en løsning på en konflikt

Mekleren er ikke part i konflikten

Forsøker å finne kompromiss

Begge parter må godta løsningen

Viktig å lytte til begge parter, forhandler og foreslår løsninger

## Andre måter å håndtere konflikter på

- + Demokratisk fremgangsmåte- flertallet bestemmer
- + Autoritær fremgangsmåte- en person bestemmer hvordan konflikten skal løses
- + Konflikten går over av seg selv, eller er for stor til å gripe inn i
- + Løsningen er å være enig om at man er uenig

## Måter å reagere på i en konflikt

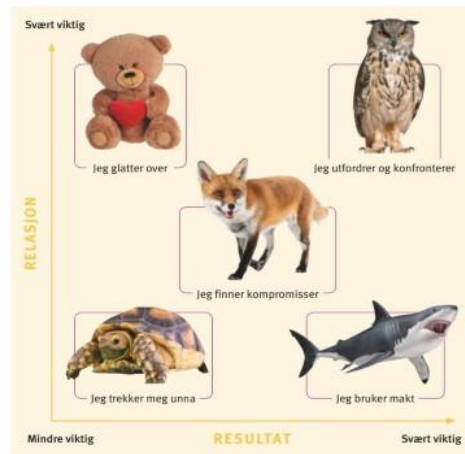
**Skilpadden** tror ikke konflikten kan løses, kjemper ikke, vil trekke seg unna

**Teddybjørnen** ønsker å bli godt likt og gjøre alle fornøyde Ikke så farlig med egne behov, konflikt er trussel mot relasjoner, glatter over uenigheter og motsetninger.

**Haien** tenker at hans interesser og behov er det aller viktigste, og bruker makt for å tvinge frem sitt syn. Vil vinne uansett pris.

**Reven** er opptatt både av relasjoner og egne interesser. Mener alle må gi og ta, og være vennlige. Glad i kompromisser, alle får noe oppfylt

**Ugla** er også opptatt av relasjoner og egne interesser, men ønsker varige løsninger fremfor kompromisser. Ønsker å forstå hva konflikten omhandler, for å søke vekst og utvikling. Hun utfordrer alle til å si sin mening og delta aktivt for å finne gode løsninger



Vedlegg nr. 6: PowerPoint presentasjon – Relasjonsferdigheter, 9.mars 2022

---

## Relasjonsferdigheter

K2 Eleven skal kunne vise relasjonsferdigheter og reflektere over egen adferd



---

## Repetisjon

Hva mener vi med relasjoner?

Hvorfor er relasjoner viktig i yrkene i helse- og oppvekstsektoren?

Hvordan kan man skape gode relasjoner?

Hva kan ødelegge relasjoner?

Hvorfor er det viktig å reflektere over sin egen adferd?

---

---

# Gode relasjoner

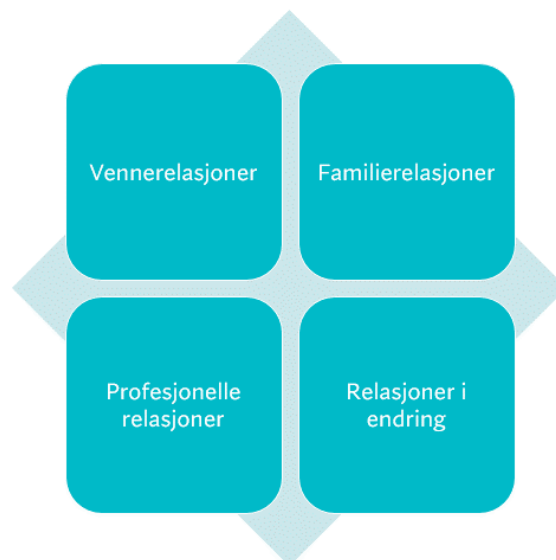
Hva handler det om?

Hvorfor er det viktig i yrkesutøvelsen?

---

---

Ulike  
typer  
relasjoner



# Gode relasjoner styrker helse, utvikling og mestring

Hvorfor?

Trives vi bedre og får økt psykisk helse når vi har trygge relasjoner?

Påvirkes resultat av behandling av forholdet mellom yrkesutøver og bruker?

Hvorfor har mestring sammenheng med god relasjon?

## Å vise relasjonsferdigheter

Tillit

Vennlighet

Omtanke

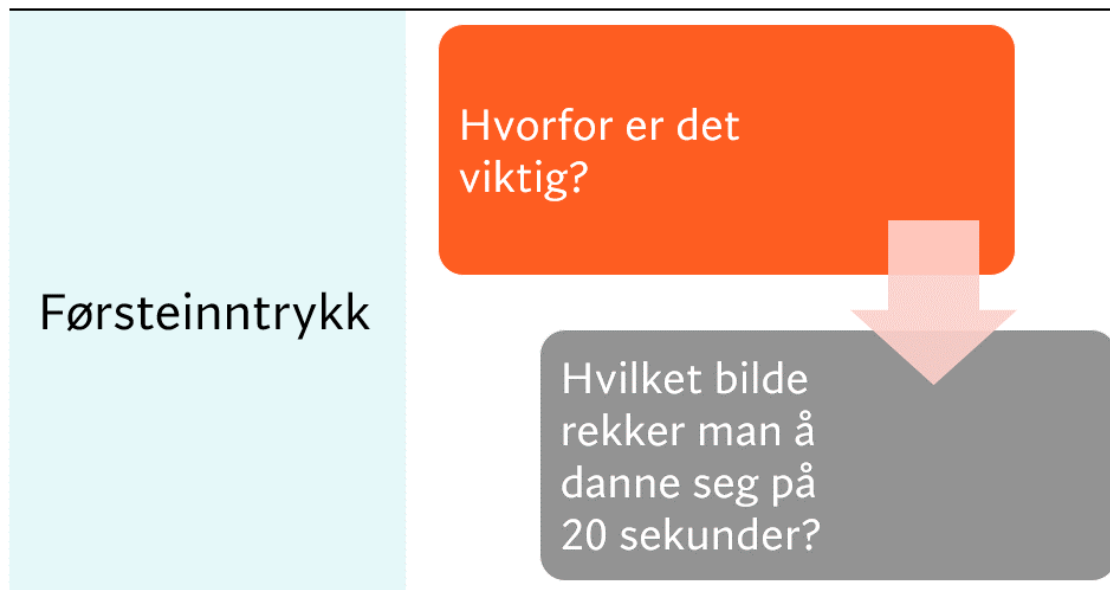
Ekte interesse

Respekt

Anerkjennelse

Empati

Kontrollere egne følelser



---

Du er ansvarlig for det du lover

---



## Å sette merkelapper på andre

«Det vi velger  
å se, blir det  
mer av»

Møte andre  
med et åpent  
sinn

Se etter det  
positive i  
andre

## Vise empati i både væremåte og handlinger

Empati skaper gode relasjoner!

Å dele sorger og gleder



## Har du selvkontroll?



Hvordan blir brukerne påvirket av dine følelser eller din dagsform?



Blir man lett «smittet» av andres humør?



Hva kan påvirke vår selvkontroll på jobb?

## Hva kan ødelegge relasjoner?

01

Dårlig tid og travelhet

02

Du har tid, men tankene er andre steder

03

Du har fordommer mot brukeren/ kunden/ pasienten

## Hvorfor er det viktig å reflektere over egen adferd?

---

Hvorfor får jeg god relasjon med noen, og ikke med andre?

---

Se seg selv utenfra og undre seg over hvordan man virker inn på andre

---

Skape bedre selvinnsikt

---

Hva var det som skjedde i denne situasjonen?

---

Hva sa kroppsspråket mitt?

---

Hvorfor reagerte jeg slik nå?

---

Hva er indre samtale?

---

Vedlegg nr. 7 – Eksempel på elevens logg fra praksis

# LOGG Konfliktåndtering Relasjonskompetanse

Gode eksempler på konflikthåndtering	Utfordringer med konflikthåndtering
<p>Dato: I høst      Hendelse:</p> <p>I høst på praksis så skulle jeg mate en dame som ikke var i stand til å gjøre noe selv. Hun var sengeliggende og kunne ikke snakke. Så en av kollegaene jeg hadde fortalte meg at jeg bare skulle presse i henne mat, så jeg gjorde det. Etter en stund begynte hun å vri seg om å rope høyt og da tenkte jeg at hun kanskje ikke ville ha noe mer mat så jeg spurte hun som jobbet der om hva jeg skulle gjøre, og da sa hun at jeg bare skulle gi henne mat til det var helt tomt. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre med tanke på brukervedvirkning eller om jeg skulle høre på kollegaen min. Siden jeg var praksis elev tenkte jeg å høre på kollegaen fordi jeg ikke har like mye kunnskap om yrket, og om personen som var sengeliggende.</p>	<p>Dato: 10.februar      Hendelse:</p> <p>Tre jenter fra 3.klasse der jeg er var ute i friminuttet og lekte seg. De skled ned en liten bakke og de bestemte seg for å lage et hopp. Etter hoppet var ferdig lagd, så skulle de skli ned bakken og da ble det en krangel fordi hun ene bestemte seg for å kjøre først å da ble hun andre sur fordi hoppet ble ødelagt før hun rakk å prøve det. Hun løp bort og ble sur fordi hoppet ble ødelagt. De to andre jenten sa til hun siste at de kunne lage et nytt hopp. Men det ville ikke hun jenta som ble sur, hun ville være for seg selv fordi hun sa de to andre jentene var dom.</p>
Refleksjoner/ vurderinger	Refleksjoner/ vurderinger
<p>Jeg tenkte når den sengeliggende personen begynte å rope at noe var galt eller at hun ikke ville ha noe mere mat. Jeg ville da ha stoppet eller prøvd litt lengere, men siden bruker har rett til å bestemme over eget liv så ville jeg ha stoppet fordi det virket ikke som hun hadde det noe godt der hun lå. Men siden jeg bare var praksis elev og min kollega sa til meg at jeg bare skulle presse maten inn så følte jeg at jeg måtte gjøre det fordi jeg ikke kan like mye som min kollega. Jeg synes arbeideren burde tenkt litt mere på brukervedvirkning og kanskje tenkt at brukeren var mett. Jeg kunne ha snakket med noen andre på jobben, men jeg følte at</p>	<p>I denne her situasjonen var jeg alene uten noen andre voksne. Så jeg gikk og snakket med henne jenta som ble sur og fortalte at det var ikke meningen at hoppet skulle bli ødelagt og at jentene kunne lage et nytt et. Jeg sa til henne at det ikke er lov til å kalle folk dom, fordi det er slemt. Etter jeg snakket med hun så gikk vi til de to andre jentene og snakket samens med de også. Og da fikk alle sammen snakket og de ordnet opp. Jeg synes jeg klarte å håndtere denne situasjonen bra, jeg gjorde det slik en annen voksen ville ha gjort det. Det jeg kunne ha gjort var kanskje og snakket med en annen voksen om det, gå for å spørre om hjelp. Men isteden det ble greit mellom</p>

jeg ikke hadde noe å si siden jeg bare var en praksis elev.	jentene følte jeg at det ikke var nødvendig der og da.
---	--

<b>Gode eksempler på relasjonskompetanse</b>	<b>Utfordringer med relasjonskompetanse</b>
<p>Dato: 3.februar      Hendelse:</p> <p>Flere ganger har det vært krangler mellom unger i klassen der jeg er og da har læreren blitt sur på dem og kjefter og blir sure på dem fordi de bråker litt. De gir trusler til elevene som for eksempel, gjør du ikke dette nå får du ikke være med ut. Eller hvis du ikke sitter i ro får du ikke spille på IPod når de andre gjør det.</p>	<p>Dato: I høst      Hendelse:</p> <p>På XXXXX i høst var det en bruker som trengte hjelp og spurte om hjelp, men da ble min kollega sur og svarte ikke brukeren. Hun sa bare jeg går dit snart, og det tok en stund før hun gikk til brukeren og når hun gikk dit var hun sur på brukeren og kjeftet nesten på brukeren.</p>
<b>Refleksjoner/ vurderinger</b>	<b>Refleksjoner/ vurderinger</b>
<p>Jeg synes dette er galt og feil måte å snakke til barn. Istedenfor å kjeft på barna burde læreren snakket med de før de hadde blitt sur, og så viss barna fortsatt hadde vært urolig og ikke hørt etter så kunne man ha blitt litt surere, men å bli sur med en gang er ikke noe vits bare dumt synes jeg. Jeg synes spesielt at å gi barna trusler er noe av den dummeste teknikken man bruker mot barn. Man må tenke på at det kan være grunner til at noen barn oppfører seg urolig. Det kan være ting som skjer hjemme eller bare at barnet har utfordringer som gjør at det er vanskelig å fokusere. Eller så kan det jo så klart bare være at barnet ikke vil følge med i timen, men man skal aldri tenke slikt om hvert barn, fordi alle sammen har forskjellige utfordringer og vansker.</p>	<p>Jeg synes det her er helt feil måte og oppføre seg på. Hun jobber på en plass der brukere kan mase eller spørre om hjelp selv om de ikke trenger hjelp, det vet hun som jobber der og derfor synes jeg ikke det er greit og oppføre seg slik. Det er så klart lov til å bli sliten, men det skal ikke gå utover brukeren. Synes min kollega satt meg i en ekkel posisjon, fordi jeg vet at det ikke er slik man skal behandle en bruker slik, men siden jeg var praksis elev følte jeg at jeg ikke hadde noe å si i den her situasjonen. Jeg kunne ha sagt noe, men jeg var redd for at det skulle gå utover måten det tenkte på meg, og min karakter.</p>

## Vedlegg nr. 8 – Eksempel på refleksjonslogg

## Refleksjonsnotat uke 11

Jeg synes det er veldig viktig å lære om relasjoner, og hvordan man kan skape en god relasjon mellom bruker/pasient/barn og yrkesutøver. Det som jeg har lært om på skolen om hvordan man bør oppføre seg, og hvordan man kan starte å bygge en god relasjon, har jeg fått brukt i praksis, både i barnehage og på en omsorgsbolig.

Det er også fint å ha litt kunnskap om konflikter og konflikthåndtering. Hvordan man skal håndtere ulike konflikter som oppstår i hverdagen min innen helse er kunnskapsrikt og man klarer å utføre jobben sin på en bedre måte.

Hvis man ikke tar tak i konflikten når den først oppstår, kan den utvikle seg verre, men den kan også ordne seg av seg selv. Hvis den utvikler seg på en negativ måte, er det lurt å vite hva man skal gjøre, hvordan man skal oppføre seg, og ha litt selvinnsikt og vite hva jobben min er i denne konflikten for å hjelpe eller gjøre det bedre.

Jeg synes selv at jeg har lært mye om dette kapitlet, og at jeg har lært utrolig mye nytt og lærerikt og ikke minst veldig nyttig. Dette jeg har lært meg nå vil endre meg som yrkesutøver på en positiv måte. Jeg har lært hvordan jeg kan bli en bedre yrkesutøver, også hvordan jeg kan være et bedre menneske.

## Vedlegg nr. 9 – Samtykkeerklæring

## Informasjonsskriv til elever i forbindelse med bachelor-oppgave

I forbindelse med vårt utdanningsløp ved NTNU – Yrkesfaglærerutdanningen, skal vi skrive en bachelor-oppgave. Vi ønsker i den forbindelse å utføre et pedagogisk utviklingsarbeid knyttet til temaet relasjonskompetanse og konflikthåndtering.

Vi vil undersøke hvilke observasjoner dere gjør knyttet til temaet ute i praksis og bruke refleksjoner og rollespill for å belyse sammenhengen og skape bevissthet. Som en del av oppgaven vår skal vi utarbeide et undervisningsopplegg som dere skal få ta del i. Dere vil få ulike oppgaver knyttet til dette. Som en del av datainnsamlingen til oppgaven vil vi be dere om å loggføre hendelser fra praksis og skrive refleksjonslogg etterpå. Dette materialet, sammen med observasjonene og den muntlige aktiviteten vil bli dokumentert i oppgaven vår. Oppgaven vil bli presentert skriftlig og til dels muntlig for NTNU.

Det er viktig å påpeke at all data og informasjon vil bli behandlet anonymt og at hverken skolen eller elevene vil kunne identifiseres i oppgaven vår.

Med hilsen

XXXXX XXXXXXXXXXX XXXXX og XXXX XXXXXXXXXXX

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har fått informasjon både muntlig og skriftlig – og samtykker i betingelsene. XXXXX XXXXXXXX XXXXX og XXXX XXXXXXXXXXX står fritt til å bruke anonymisert informasjon i forbindelse med Bachelor-oppgaven ved NTNU.

Sted/dato

---

Signatur

---

## Vedlegg nr. 10 – Casene til rollespill

4 caser – velg en av dem og lag et rollespill, fordel de ulike rollene mellom dere: hai, bamse, rev, ugle og skilpadde.

1. Du jobber som helsefagarbeidere på et helsehus. En av deres kollegaer kommer nesten alltid for sent på jobb. Dette er spesielt irriterende de gangene hun har vakten etter deg, og medfører at du ofte må jobbe 10 -15 min lengre enn vakta. Det er ikke bare du som irriterer deg og i det siste har det blitt en del snakking bak hennes rygg. Hun har blitt konfrontert med det, men det er alltid de samme unnskyldningene som kommer. Du bestemmer deg for å ta det opp på et generelt grunnlag på et personalmøte.
2. Dere jobber i barnehage og skal være med på foreldremøte. Foreldregruppa har lenge reagert på at de ansatte er for lite ute med barna. Foreldrene mener barnehagen har et ansvar for å ta med seg barna ut på tur. Det er felles enighet blant foreldrene om at dette er kritikkverdig må forbedres. Dere blir i tillegg beskyldt for å sette egen komfort foran barnas beste. Hvordan reagerer dere?
3. Dere jobber som fagarbeidere ved hjemmetjenesten. Det er høyt sykefravær på grunn av Corona. Lederen ser ikke de ansattes behov. Det er høyt arbeidspress og lite folk. Noen av de ansatte mener at det må gis et begrenset tilbud, for eksempel at dusjing må utgå. De har flere ganger forsøkt å signalisere dette til leder, men opplever å ikke bli hørt. Det kalles derfor inn til et personalmøte.
4. Dere blir innkalt på et møte av enhetslederen på boligen der dere jobber. Hun er tydelig opprørt over holdningene til de ansatte. Hun har fått tilbakemelding fra både beboere og pårørende på at de ansatte ikke følger opp husarbeid som rydding, klesvask og gulvvask godt nok.

