



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## Drømmelæreren

*En kvalitativ studie om ulike elevers drømmelærer*

—

**Ulrikke Elise Nilsen Bjørklund**

*LRU-3901 Mastergradsoppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn*

*Mai 2015*





## Sammendrag

Jeg har i min oppgave tatt for meg hvordan ulike elever beskriver det mye omdiskuterte begrepet *drømmelærer*. Problemstillingen min er:

«På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer*?»

Å være lærer handler i stor grad om bruk av klasseledelse. Klasseledelse et høyaktuelt tema i dagens skole som omfavner mye. Jeg valgte derfor ut hovedkategorier innenfor temaet som jeg mener er relevant i forhold til min empiri og problemstilling. Jeg har i oppgaven tatt for meg ulike teorier om klasseledelse, blant annet teori fra Grimsæth og Hallås, Bergkastet og Andersen, Nordahl og Hattie. Jeg har tatt for meg kategorier innen klasseledelse, som jeg har valgt å kalle *lærerens personlighet, relasjonskompetanse, organiseringskompetanse, faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, motivasjon og læringsmiljø*.

Prosjektet mitt plasseres innenfor hermeneutikken og jeg har benyttet intervju som metode for datainnsamling. Jeg har intervjuet totalt seks elever på 3., 5. og 7. trinn, en gutt og en jente på hvert trinn. Videre har jeg transkribert dette for å gjøre en rå-analyse og satt det inn i en matrise ved hjelp av to analytiske tilnærminger. Ved å analysere empirien gjennom å tolke og forstå elevenes utsagn, har jeg kommet frem til mine funn. Disse har jeg videre i diskusjonen koblet teori på, for deretter å svare på problemstillingen min.

Jeg kommer i min oppgave blant annet frem til at elevene beskrev en autoritativ lærer som sin *drømmelærer*, men ingen beskrev allikevel den samme. Det finnes ingen lærer som er *drømmelæreren* for alle.



## Forord

Fra jeg startet på dette studiet høsten 2010 har jeg støtt og stadig fått høre om masteren, med store bokstaver, som skulle leveres om nesten 5 år. Det som i mine ører har hørt ut som den store, uovervinnelige, nesten farlige oppgaven som lå veldig langt frem i tid. Plutselig er nesten fem år gått, og masteroppgaven skal leveres. Jeg har tilegnet meg kunnskaper og erfaringer som gir meg grunnlag til å skrive denne oppgaven, som i grunn ikke virker så farlig lengre.

De fem siste årene, spesielt det siste halvåret har virkelig vært en berg og dalbane, men også de mest lærerike årene i mitt liv. Jeg har måtte jobbe hardt med meg selv og jeg ofret mye for å fullføre. Det har resultert i at jeg kan se tilbake på fem år som har forandret og utviklet meg som person, og jeg kan være stolt av meg selv og det jeg har klart.

Jeg vil starte med å takke skolen som ga meg tilgang til sine elever og informantene mine for en lærerik samtale som ga meg grunnlag for mine funn. Til min dyktige veileder, Yvonne Sørensen, takk for all støtte, hjelp og veiledning. I perioder hvor jeg selv ikke har sett veien videre har du vært der for å lyse opp en ny sti. Ditt engasjerende, kunnskapsrike og positive vesen har vært til stor inspirasjon og motivasjon for meg.

Takk til pappa, for støttende ord og motivering. Mamma, som jeg har kunnet rådføre meg med på det faglige planet, din kunnskap og erfaring har vært til stor hjelp. Jim-Vidar, min kjære samboer som til tider har fungert som både psykolog, vaskehjelp, kokk og alenepappa, takk for at du har vært der når jeg har trengt det som mest. Du har vært en uunnværlig støtte for meg, dette hadde ikke gått uten deg.

Til slutt, takk til mine to små, Emma Celine og Bendik Nikolai. Dere har vært min største motivasjon for å fullføre. Det har ikke alltid vært så lett for dere når mamma har måttet jobbe og ikke kunne vært hjemme sammen med dere. Nå skal vi endelig få tid til å være sammen igjen. Mamma ser frem til mange kosedager i lag med dere!

*Ulrikke Elise Nilsen Bjørklund – Tromsø, 15. mai 2015*



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	III
Forord.....	V
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling.....	1
1.2 Avgrensning og operasjonalisering av problemstillingen .....	2
1.3 Formål med oppgaven .....	3
1.4 Oppgavens oppbygning .....	3
2 Teori .....	5
2.1 Klasseledelse .....	5
2.2 Dimensjoner i klasseledelse.....	6
2.3 Varmer .....	6
2.3.1 Lærerens personlighet .....	7
2.3.2 Relasjonskompetanse .....	8
2.4 Kontroll.....	9
2.4.1 Organiseringskompetanse .....	10
2.4.2 Faglig kompetanse.....	10
2.4.3 Didaktisk kompetanse .....	11
2.4.4 Motivasjon.....	13
2.4.5 Læringsmiljø .....	14
2.5 De ulike lærerne som utøver klasseledelse.....	15
3 Metode.....	17
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring – hermeneutikk.....	17
3.1.1 Forforståelse .....	17
3.2 Valg av metode – hvorfor intervju?.....	18
3.2.1 Intervjuguide .....	19
3.2.2 Informert samtykke og norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) .....	20
3.2.3 Utvalg av informanter .....	20
3.2.4 Adgang til feltet og rekruttering.....	21
3.3 Gjennomføring av intervju .....	21
3.4 Lydopptaker.....	23
3.5 Transkribering .....	23
3.6 Anonymisering .....	24
3.7 Etiske betraktninger.....	24
3.8 Informantene.....	25
4 Analysemetode .....	27

4.1	Personsentrerte analytiske tilnærminger og temasentrerte analytiske tilnærminger – en kombinasjon .....	27
5	Analyse.....	31
5.1	Rå-analyse .....	31
5.2	Lærerens personlighet.....	32
5.3	Relasjonskompetanse.....	33
5.4	Organiseringskompetanse.....	36
5.5	Faglig kompetanse .....	37
5.6	Didaktisk kompetanse.....	38
5.7	Motivasjon .....	39
5.8	Læringsmiljø.....	41
5.9	Oppsummering av funn .....	42
6	Diskusjon.....	43
6.1	Varme .....	43
6.2	Kontroll.....	46
6.3	Motivasjon .....	48
6.4	Læringsmiljø.....	50
6.5	Den autoritative læreren .....	52
7	Avslutning .....	53
8	Litteratur.....	55
8.1	Andre kilder .....	57
9	Vedlegg .....	59
9.1	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	59
9.2	Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) .....	61
9.3	Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....	63







# 1 Innledning

I nyttårstalen årsskiftet 2013/2014 introduserte statsminister Erna Solberg et nytt, abstrakt begrep, *drømmelærer*. Hun sa «Vi skal bygge videre på alt det gode i skolen. Regjeringen vil satse massivt på å gjøre gode lærere i skolen enda bedre. Flere elever må få møte sin drømmelærer» (Regjeringen, 2014). Begrepet ble kjapt fanget opp, og satt på dagsplanen i skolen. På en facebook-gruppe (Facebook, u.d) for lærere ble denne uttalelsen grundig debattert. Lærerne opplevde det som «et spark i magen». *Drømmelærer* ble brukt i nærmest hvert innlegg, og det var tydelig at mange lærere følte seg lite verdsatt med bakgrunn i Ernas uttalelser. Begrepet «såret» tydeligvis mange lærere, noe som tente et lys i meg. At Erna brakte begrepet på banen var starten på min vei for å undersøke dette. Jeg begynte å tenke; Hvem er denne *drømmelæreren*? Finnes det en fasit på hvordan du blir en *drømmelærer*? Er alle en *drømmelærer*? Hvem bestemmer hvem *drømmelæreren* er? Jeg synes *drømmelærer* er et fint ord. Det høres litt ut som det uopnåelige, det jeg vil trakte etter å bli. Men kan jeg bli en *drømmelærer*? I så fall, hvordan blir jeg det? Jeg ønsket derfor å undersøke hva som ligger i begrepet «alle» snakker om, men ingen egentlig definerer.

## 1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Erna har sagt dette om sin *drømmelærer*: «En drømmelærer – det er en lærer som ser deg, engasjerer deg og utfordrer deg. Jeg har hatt flere slike lærere, men den jeg husker best er klasseforstanderen min i 5. klasse, Ola Rønning. Fordi han hadde engasjement, positiv autoritet og likte å gi oss faglige utfordringer» (Solberg, 2015). Hun har også sagt at regjeringen vil satse massivt på å gjøre gode lærere i skolen bedre, øke statusen på yrket og høyne kravene for opptak til lærerutdanningen (Solberg, 2015). Erna ønsker å gi alle elever sin *drømmelærer*, men er elevenes *drømmelærer* slik hun beskriver den? Er det for eksempel status på læreryrket elevene vektlegger i sin *drømmelærer*? At elevene skal få møte sin *drømmelærer*, gjør at de burde få anledning til å definere hvordan deres *drømmelærer* er. Planen for å finne ut av dette var omfattende, og jeg innså etter hvert at jeg måtte begrense antall informanter og empiriomfavnet. Jeg startet en prosess for å finne en overkommelig problemstilling, og etter nøye overveielser og mange omformuleringer endte jeg opp med en problemstilling som lyder som følger:

«På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer*?»

## 1.2 Avgrensning og operasjonalisering av problemstillingen

Problemstillingen min må avgrenses og operasjonaliseres. Ulike elever refererer til at informantene mine er elever med forskjellig kjønn og alder, samt at den sosiokulturelle bakgrunnen deres ikke nødvendigvis er lik. Ved å drøfte fordeler og ulemper ved antall informanter, hvem de skulle være og hvilken metode som skulle benyttes i datainnsamlingen, kom jeg frem til at jeg ønsket å bruke 6 elever fordelt på tre klassetrinn, 3., 5., og 7. trinn, hvorav en jente og gutt hver klasse. I valget av metode utkrystalliserte intervju av hver elev seg som den mest effektive metoden å innhente datamaterialet på, dette går jeg dypere inn på i kapittel 3.

Begrepet *drømmelærer* i problemstillingen trenger også å operasjonaliseres. Min første tanke om ordet *drømmelærer* var at det er læreren alle streber etter å være, men ingen noen gang kan bli. Den er elsket av alle, både kollegaer og elever, har alltid et smil, aldri en dårlig dag og havner aldri i konflikter med noen. I tillegg er den ekstremt kreativ og har undervisningsopplegg i hver time en «vanlig» lærer bare kan drømme om å ha. *Drømmelærer* er et ord satt sammen av to ord, et abstrakt og et konkret. Når man snakker om en drøm, tenker man ofte på hvordan man ønsker at noe skal være, sjeldent realiteten. *Drømmelærer* er et abstrakt begrep, og det kan være vanskelig å vite hva som ligger i begrepet. Lærer derimot er mer konkret, og det finnes mye teori og forskning på læreren, den gode læreren, den profesjonelle læreren, den autoritative læreren, kjært barn har mange navn.

Det er i Stortingsmelding 11, *Læreren – rollen og utdanningen*, (2008-2009) definert syv områder det er viktig for læreren å ha kompetanse i på bakgrunn av krav, forventninger og bestemmelsene i lover, forskrifter og styringsdokumenter, samt norsk og internasjonal forskning. Disse kompetanseneområdene er: *Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon, samt endrings- og utviklingskompetansen*. Alle kompetanseneområdene hver for seg er viktige, men summen av dem danner grunnlaget for utøvelse av lærerrollen (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 15). I Stortingsmelding 18, *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*, (2010-2011) trekkes læreren og dens kompetanse i klasseledelse inn som en viktig faktor for læringsmiljøet (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 68-69), som også støttes i Stortingsmelding 20,

*På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 81).

Stortingsmelding 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*, (2010-2011) støtter også dette, og sier i tillegg at elevenes læring i stor grad er et resultat av lærerens kompetanse i klasseledelse (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 70). Klasseledelse utmerker seg som relevant i forhold til lærerbegrepet. På bakgrunn av dette har jeg i kapittel 2 valgt å støtte meg til teori og forskning om klasseledelse for å kunne svare på min problemstilling: «På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer*?».

### 1.3 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er som nevnt i innledningen å sette elevenes mening om *drømmelæreren* i søkelyset. Jeg vil høre elevenes stemme, deres behov og hva de trenger for å kunne lære, trives og utvikle seg videre. Disse stemmene ønsker jeg å se i sammenheng med teori og forskning på feltet, for å se om elevene har samme oppfatning om hva en *drømmelærer* er.

### 1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, samt at jeg forsøker å avmystifisere begrepet *drømmelærer*. Formålet med oppgaven legges også frem.

I kapittel 2 vil jeg legge frem teorier og begreper som er relevant for problemstillingen min.

I kapittel 3 redegjør jeg for prosjektets vitenskapsteoretiske forankring, samt begrunner valg av metode. Jeg utdyper videre tiden før, under og etter datainnsamlingen.

I kapittel 4 redegjør jeg for valg av analysemetode.

I kapittel 5 presenterer jeg en rå-analyse som danner grunnlag for min analyse av empirien. Jeg legger også frem mine empiriske funn.

I kapittel 6 diskuterer jeg mine empiriske funn i lys av teori og svarer på min problemstilling.

I kapittel 7 oppsummerer jeg kort hva jeg har gjort og hva jeg har kommet frem til.



## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og begreper som synes relevant for min problemstilling «På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer?*», for å skape et teoretisk fundament som skal anvendes i min analyse. Først tar jeg for meg klasseledelse sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Deretter går jeg inn på Nordahls dimensjoner i klasseledelse og redegjør for begrepene varme og kontroll. Begrepet varme delers videre inn i henholdsvis lærerens personlighet og relasjonskompetanse, mens organisasjonskompetanse, samt faglig og didaktisk kompetanse kommer under kontroll. Avslutningsvis ser jeg på klasseledelse i forhold til motivasjon og læringsmiljø.

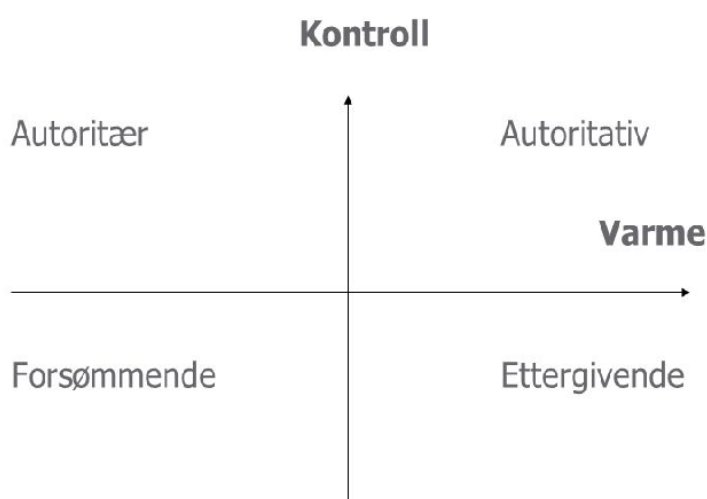
### 2.1 Klasseledelse

Klasseledelse kan i historisk sammenheng knyttes til behovet for disiplin i skolen, og var en forutsetning for læreren for å kunne undervise og for at elevene skulle lære (Nordahl, 2012, s. 11). Den gang ble klasseledelse knyttet til en behavioristisk forståelse, hvor elevatferd og disiplin var viktig forståelsen og utøvelsen av klasseledelse (Postholm, 2014, s. 83). I dag fremstår klasseledelse som lærerens evne til å være en tydelig voksen, samtidig som den har et godt forhold til elevene (Nordahl, 2012, s. 11). Fokuset innenfor klasseledelse er flyttet fra å lære disiplin og lydighet, ofte ved bruk av virkemidler som ikke anbefales, til en mer tolerant, demokratisk og vennlig ledelse. Dagens klasseledelse krever sin form for ro og orden den også, men på en mer elevvennlig måte enn tidligere (Ogden, 2012, s. 12-13). Relasjonen mellom lærer og elev er en viktig faktor for læring, og det å skape og opprettholde gode læringsfelleskap er klasseledelsens hensikt (Postholm, 2014, s. 84). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet mener at motivasjonen til elevene påvirkes av læringsmiljøet de er en del av. Er læringsmiljøet og relasjonene gode og opprettholdt, blir elevene motiverte, som videre stiller krav til læreren og dens evne til å være en leder. Elever motiveres av andre som verdsetter læring. Når elever inkluderes i å skape et godt læringsmiljø, samt får muligheten til å lede en læringsaktivitet i samspill med hverandre og lærer, for eksempel ved å danne regler for ro og orden i klasserommet, vil sosialisering og læring skje. Dette skjer i samspillsprosesser ifølge det sosialkonstruktivistiske perspektivet på klasseledelse (Postholm, 2014, s. 14). Marzano (2003) påpeker at klasseledelse utvilsomt er fundamentet i arbeidet læreren gjør, som også støttes opp av forskning og meta-analyser på temaet (Marzano, 2003). Nordahl peker på fire hovedområder en lærer burde forholde seg til i

sin klasseledelse, samt kunne håndtere samtidig; *ha en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av struktur, regler og rutiner, tydelige forventninger og motivering av elevene og etablering av en god læringskultur* (Nordahl, 2013, s. 108-110). Dette uttrykker at god klasseledelse er en integrert kompetanse, og at klasseledelse er et begrep bestående av små deler som danner en helhet og bidrar til elevenes læring og utvikling på det sosiale og faglige nivået (Nordahl, 2013, s. 108-110). Ulike teoretikere har forsøkt å beskrive klasseledelse. Begreper som går igjen hos de fleste er relasjoner, læringsmiljø, motivasjon, organisering, didaktisk og faglig kompetanse (Ogden, 2012, s. 18; Nordahl, 2010, s. 151; Nordahl, 2012, s. 13, Bergkastet og Andersen, 2013, s 42 og 60, Nordahl, 2013, s. 108-110)

## 2.2 Dimensjoner i klasseledelse

Thomas Nordahl (2012) har utformet en modell for dimensjoner av klasseledelse, hvor lærerens forhold mellom kontroll og varme illustreres, og viser ulike måter å være en klasseleder (Nordahl, 2012, s. 31).



Figur 1 (Dimensjoner av klasseledelse, 2012)

Modellen kan ses som et kryss, hvor fire typer lærere fremstilles med bakgrunn i grad av kontroll og varme i sin klasseledelse. Før jeg beskriver for de fire lærertypene vil jeg redegjøre for hva som ligger i begrepene kontroll og varme.

## 2.3 Varme

Varme defineres av Nordahl som nærheten en lærer viser elevene eller relasjonen den skaper med sine elever, ved å være en tydelige voksen som bryr seg, respekterer, ser og anerkjenner



elevene. Grad av varmebruk vil avhenge av både faget, elevene og arbeidsmåte, men den burde ikke være fraværende eller uten kombinasjon med kontroll for en hensiktsmessig utførelse av klasseledelse (Nordahl, 2010, s. 155; 2012, s. 30). Innenfor varme velger jeg å skille mellom lærerens personlighet og lærerens relasjonskompetanse, som jeg nå vil gjøre rede for.

### 2.3.1 Lærerens personlighet

Den største påvirkningskilden for elevenes prestasjoner på skolen, utover elevene selv og hjemmet deres, er læreren (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 9). I Hatties (2009) forskning i Synlig læring konkluderes det med at læreren er den som har mest å si for elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2012, s. 9), noe også Stronge, Ward og Grant (2011) konkluderer med i sin studie (Postholm, 2013, s. 21). Lærerens viktigste læremiddel er den selv. Den må derfor vedkjenne seg sin personlighet og egenart (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12). Hattie (2014) sier at elevene ikke nødvendigvis er interesserte i læreren som person, og det kreves ingen spesiell type personlighet for å være lærer, i alle fall ikke om det skal baseres på funn i tidligere studier. Elevene er mer opptatt av hvordan de blir behandlet av læreren, og de setter blant annet pris på individuell respekt (Hattie, 2014, s. 63). Det er de små, «ubetydelige» tingene som betyr noe for elever, for eksempel smilende og blide lærere, kommunikasjon og kroppsspråk (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 45).

Ifølge Nordahl (2012) har man som lærer et lederansvar, om man ønsker det eller ei, og læreren har ansvaret for det som foregår i klasserommet og på andre læringsarenaer. Da læreren er blant de voksne som elevene har mest med å gjøre, må den våge å være tydelig, levende og bevisst sitt ansvar (Nordahl, 2012, s. 6-9; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12). Evnen til klasseledelse og undervisning er ifølge Nordahl en avgjørende ferdighet hos læreren (Nordahl, 2012, s. 9). Jamfør Nordahl (2010, s. 156) krever klasseledelse en tydelig voksen som respekterer og verdsetter barn og det de står for, samtidig som den selv kan stå for noe annet. En lærer skal fremstå som en tydelig voksen, slik at elevene vet hvem som har ansvaret uten å være i tvil om det (Nordahl, 2012, s. 9).

Hattie (2014) har i Synlig læring gjort rede for empiri fra 800 metaanalyser som omhandler blant annet lærerrollen, og viktige faktorer ved den som har betydning for læring. Begreper som rettferdig, anerkjennende, motiverende, nærhet og positiv relasjon trekkes frem som viktig og anses som «ettertraktede» kvaliteter i lærere av elever (Hattie, 2014, s. 47;52;63-65),

som også støttes av Nordahl (2012, s. 9). Alle disse begrepene henger i stor grad sammen med lærerens relasjonskompetanse. Dette skal jeg nå gjøre rede for.

### 2.3.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse, ifølge Drugli (2012) er det som omfatter relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etiske refleksjoner. Den kan utvikles gjennom blant annet kunnskap, økt innsikt og refleksjoner. En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør, viser respekt og har integritet (Drugli, 2012, s. 45-46).

God klasseledelse handler om å se, høre og respektere elevene, og at elevene selv opplever dette (Nordahl, 2010, s. 151). Dette er ifølge Bergkastet og Andersen (2013, s. 42) avhengig av positive relasjoner kjennetegnet av varme og emosjonell støtte. Drugli (2012, s. 48) støtter også dette, og peker videre på høy grad av åpenhet og involvering som viktig, mens Grimsæth og Hallås (2014, s. 155) sier at noe av det viktigste er å vise empati og engasjement. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse (Drugli, 2012, s. 118). Lærerens utøvelse av klasseledelse avhenger i stor grad av den positive relasjonen, da klasseledelse alltid foregår i samhandling med elevene (Nordahl, 2010, s. 151). Drugli (2012) omtaler et viktig element for å skape en relasjon til hver enkelt elev, «kjemien». Det er ikke alle elever man kommer like godt overens med og har en god kjemi med. Læreren må derfor i enkelte tilfeller jobbe hardere for å skape en positiv relasjon, mens andre ganger vil det være enklere å etablere den (Drugli, 2012, s. 37).

At elever føler seg sett og anerkjent er et viktig trekk i etablering av en positiv relasjon (Ogden, 2012, s. 49). Ogden sier videre at bruk av ros og anerkjennelse er pedagogikkens kraftigste virkemiddel. Det kan være øyekontakt, et smil, et klapp på skulderen eller en personlig kommentar om både faglige og utenom-skolen relaterte temaer som er viktige handlinger for elever. I tillegg til ros og komplimenter når det høver seg. Elever har ofte en positiv holdning til lærere som roser. Å se eleven, vise interesse og lytte til følelser og forklaringer viser eleven at man anerkjenner den. Det igjen skaper tillit og bidrar til å utvikle gode relasjoner til hver enkelt elev (Ogden, 2012, s. 49). § 1-1 i opplæringsloven (1998) sier at elevene skal møtes med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringsloven, 1998). En tydelig væremåte og forventninger legger grunnlaget for tilliten som utvikles mellom lærer og elev (Grimsæth og Hallås, 2014, s. 155-156).

Nordahl (2010) hevder at de som har en god relasjon ofte har gjensidig tillit, og tillit er en avgjørende faktor i relasjonen mellom elev og lærer. Man må gjøre seg fortjent til tillitten, og i den sammenheng handler det ikke om å være snill eller streng, men om lærerens pålitelighet, rettferdighet og kommunikasjonsevne (Nordahl, 2010, s. 139-140). Ruth Butler avslører i en studie at elevene i møte med lærerne rangerer dem på imøtekommenhet, rettferdighet og tillit (Hattie, 2014, s. 68-69).

Som nevnt sier Nordahl (2010, s. 139-140) at lærerens kommunikasjonsevne er viktig for å skape en god relasjon til hver enkelt elev. Dette støttes av Grimsæth og Hallås (2014, s. 155) som peker på at en av de viktigste faktorene med å være lærer er å benytte åpen kommunikasjon. I innledningen viste Stortingsmelding 11 (2008-2009) til at en av lærerens kompetanse burde omhandle *samhandling og kommunikasjon*, da samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører er viktig i læreryrket. Læreren skal kjenne elevene, deres potensiale og forutsetninger for læring, som avhenger av en god relasjon (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 15).

Nordahl (2012) sier følgende: *Pedagogikk er basert på at noen kan mer enn andre, og at de gjennom valg og ulike tilnærminger skal forsøke å bidra til at elever eller studenter lærer og utvikler seg* (Nordahl, 2012, s. 34). Man må som lærer være bevisst at forholdet mellom elev og lærer skal være et asymmetrisk forhold. Her skal læreren som voksenperson stå over elevene, da den har ansvar for deres læring og utvikling og det å opprettholde relasjonen til elevene (Nordahl, 2012, s. 34). Ifølge Drugli (2012, s. 16) er det *alltid* læreren som må ta ansvar dersom en relasjon må forbedres. Nordahl (2012) sier at det er viktig for læreren å hele tiden arbeide for å opprettholde den asymmetriske relasjonen med elevene, samtidig som de skal oppleve at det er en støttende og positiv relasjon til stedet, for å fremstå som en tydelig og autoritativ leder (Nordahl, 2012, s. 34).

## 2.4 Kontroll

Ifølge Nordahl (2010; 2012) må en god klasseleder evne å ha kontroll i tillegg til varme, som vist tidligere i modellen om dimensjoner av klasseledelse. En lærer kan ha kontroll samtidig som elevene opplever medbestemmelse og frihet. Den skal kunne tilpasse grad av kontroll etter klasse, undervisning og situasjon og kunne gripe inn dersom det er behov for det (Nordahl, 2010, s. 153; 2012, s. 30-31). Innenfor kontroll kan man videre skille mellom faglig, didaktisk og organiseringskompetanse, som jeg vil gjøre rede for videre.

### 2.4.1 Organiseringskompetanse

Ogden (2012, s. 17) beskriver klasseledelse som lærerens kompetanse til å holde orden og ro i undervisning og læringsaktiviteter gjennom samarbeid med elevene. Ifølge Bergkastet og Andersen (2013, s. 43) forutsetter dette at det etableres gode regler og rutiner i klassen og at læreren er tydelig og forutsigbar. Ogden (2012) viser til det strukturerte klasserommet som er regelstyrt med få og tydelige regler som elevene forstår og aksepterer (Ogden, 2012, s. 21). De reglene og rutinene læreren velger å innføre i klasserommet må undervises, repeteres og konsekvent følges opp ved regelbrudd. Slik vil de innarbeides som gode vaner og klassen kan fokusere på læring. Dette krever blant annet årvåkenhet, tydelighet og tålmodighet fra lærerens side (Ogden, 2012, s. 21-22; Bergkastet og Andersen, 2013, s. 43).

I klasseledelsen og undervisningen kan man skille mellom to typer klasseledelse; strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl, 2012, s. 34). *Strategisk klasseledelse* vil jeg redegjøre for under didaktisk kompetanse senere i kapittelet, da den i større grad omhandler didaktikk. *Situasjonsbestemt klasseledelse* handler om lærerens kompetanse til struktur, orden og organisering av undervisningen. Den inntreffer i forbindelse med lærerens direkte møte med elever gjennom ulike undervisningssituasjoner. I undervisning kan det alltid oppstå uplanlagte situasjoner, og det vil da være nødvendig for læreren å mestre denne type klasseledelse. Dette innebærer blant annet at læreren må kunne variere sin klasseledelse fra time til time. Den må raskt bruke sin intuisjon for å vurdere hensiktsmessige beslutninger når en situasjon oppstår (Nordahl, 2010, s. 153; 2012, s. 35).

### 2.4.2 Faglig kompetanse

En lærer må som nevnt innledningsvis også ha faglig kompetanse i form av teoretisk kunnskap, for eksempel om pedagogikk og psykologi som vil hjelpe læreren med å forstå lærings- og utviklingsprosesser. Læreren må videre ha kunnskap om lovverket, læreplaner og skolerammer, samt samfunnet og dens utvikling (Damsgaard, 2010, s. 47). Dette er i tråd med Stortingsmelding 11 (2008-2009) som sier at læreren skal ha kompetanse i *etikk*, som her handler om at skolens formål og læreplanverk skal være verdigrunnlaget læreren handler etter. Videre i opplæringen skal den bidra til at elevene utvikler en forståelse for og evne til å handle i samsvar med dette verdigrunnlaget (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 15). Læreren må også ha god kjennskap til både læreplaner og fagstoffet som skal læres bort, da den har

ansvaret for å gi elevene et godt grunnlag for videre læring (Bergkastet og Andersen, 2013, s. 60-61).

For å være lærer trenger man fagkunnskap i fag man underviser i, for å ha en faglig ballast med seg inn i undervisningen (Damsgaard, 2010, s. 47). Dette støttes av Bergkastet og Andersen (2013, s. 60-61), som sier det er en forutsetning for å gi elevene gode faglige resultater. Den gode lærer kan sitt fag (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11). Det er mange fordeler med å kunne faget sitt, blant annet at man blir en kilde til læring for elevene. Elever setter pris på tilbakemeldinger og samspill med lærere de anser som kunnskapsrike og flinke (Hattie, 2014, s. 47). Hattie (2014) setter også lys på en ulempe med å inneha dybdekunnskap, da man ofte kan oppleve at disse lærerne ikke har noen enkel måte å lære bort kunnskapen sin, og det kan gjøre den mindre observant på elevenes behov og tilrettelegging (Hattie, 2014, s. 48).

Med faglig kompetanse kommer også trygghet, som er nødvendig for å kunne differensiere opplæringen på en god måte. Faglig trygghet åpner for mer improvisasjon og bruk av ulike arbeidsmåter, altså en friere tilnærming til faget, i tillegg til grunnlag for å vurdere elevenes nivå og utvikling i faget (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13). Dette kan videre knyttes til det Stortingsmelding 11 (2008-2009) sier om lærerens kompetanse i *fag og grunnleggende ferdigheter*. Læreren må ha solide kunnskaper i fagene den underviser i og kjennskap til kompetansemålene, for å sikre god faglig progresjon og best mulig grunnlag for videre læring. Læreren må også ha kompetanse i *pedagogikk og fagdidaktikk*, for å kunne bedrive opplæring slik at den fremmer elevenes læring, som igjen innebærer kunnskap om blant annet hvordan barn lærer (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 15). Det er i tråd med det forskning viser til om at det er en positiv sammenheng mellom elevenes læringsutbytte og lærerens faglige og didaktiske kompetanse (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13).

### 2.4.3 Didaktisk kompetanse

Bergkastet og Andersen (2013) sier at har en lærer didaktisk kompetanse i tillegg til god fagkunnskap, gis den et bedre utgangspunkt for fleksibel og tilrettelagt undervisning (Bergkastet og Andersen, 2013, s. 60). Læreren som innehar didaktisk kompetanse vet å fortolke og vektlegge de sentrale relasjonene, lærere og elev, lærer og faginnhold, samt elev og faginnhold, i den didaktiske situasjonen forskjellig i sin klasseledelse (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 24). Damsgaard (2010, s. 47) knytter didaktisk kompetanse til forholdet

mellom teori og praksis i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisning, og kan også innebære kunnskap om ulike læringsstrategier. Lyngsnes og Rismark (2007, s. 21) viser til at didaktikk på handlingsplanet omhandler den praktisk planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen. Dette støttes av Stortingsmelding 11 (2008-2009), som videre sier at læreren som tydelig leder med bakgrunn i dette må kunne kommunisere tydelige mål for opplæring og måloppnåelse, slik at elevene vet hva de skal lære og hva som forventes av dem (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13). Som nevnt under organiseringskompetanse kan klasseledelse ifølge Nordahl (2012) deles inn i to typer klasseledelse, hvor *strategisk klasseledelse* er den andre (Nordahl, 2012, s. 34). Strategisk klasseledelse er når læreren planlegger og forbereder undervisningen. Den har tenkt gjennom målet for timen, ønsket elevatferd og hvordan den ønsker at timen skal forløpe. Læreren må forberede seg på best mulig måte til det den kan møte i undervisningen, da strategisk klasseledelse er en grunnleggende betingelse for god og effektiv ledelse av klasser og undervisning (Nordahl, 2010, s. 153; 2012, s. 35). En god klasseleder har et bevisst forhold til både strategisk klasseledelse, som nevnt her, og den situasjonsbestemte klasseledelsen, som nevnt tidligere. Dette påpeker også Stortingsmelding 22 som viktig (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 69).

Som nevnt tidligere, er evnen til klasseledelse og undervisning ifølge Nordahl (2012) en avgjørende ferdighet hos en lærer (Nordahl, 2012, s. 9). Stortingsmelding 11 (2008-2009) sier at læreren skal ha kompetanse i *ledelse av læringsprosesser*, som omhandler kompetansen til å lede ulike elevgrupper i læringsarbeidet (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 15), som også støttes av Grimsæth og Hallås (2013, s. 46). Gode lærere forstår, reflekterer, evaluerer og videreutvikler egen undervisning for å bidra til bedre læringsutbytte for elevene (Nordahl, 2012, s. 9). Ifølge Grimsæth og Hallås (2013) finnes det ingen rette eller gale, gode eller dårlige undervisningsmetoder å benytte. Forskning sier at det er hvordan en lærer mestrer dem, som har noe å si. Læreren må inneha kunnskaper om hvordan ulike elever med ulike forutsetninger, lærer best. Den må tilpasse ulike undervisningsmetoder etter hver enkelt klasse og situasjon, slik at flest mulig elever får utbytte av undervisningen (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 70-71). God undervisning skal gi eleven tro på egne evner, samt utvikle ansvar for egen læring og eget liv. Den skal sette læring i gang, og ved stimuli fra lærer fullføres av elevens egen innsats. Læreren må altså ved hjelp av undervisning og egen klasseledelse skape motivasjon for læring hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10).

#### 2.4.4 Motivasjon

Den generelle delen av læreplanen (2006) viser til at læreren gjennom undervisningen må bidra til å skape motivasjon for læring. Læreren må være et forbilde, og ved engasjement og entusiasme gi elevene lyst til å ville lære (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12), som ifølge Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) er en av de viktigste oppgaven en lærer har (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 103-104). At alle elever er ulike individer, dermed har ulike oppfatninger av hva som blant annet er spennende, kjedelig, lett, vanskelig og motiverende, gjør at en lærer må jobbe hardt for å finne ulike metoder og tilnærminger for å skape nettopp engasjement og motivasjon hos hver enkelt elev. En av de viktigste ferdighetene læreren kan inneha er å kunne motivere gjennom positiv oppmerksomhet (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 103-104). En «regel» som fremheves som nyttig å huske på, er at forholdet mellom positiv oppmerksomhet og korrigerende burde være 5:1 (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 30). Når læreren klarer å integrere positiv oppmerksomhet som ros, belønning, anerkjennelse og rettferdighet til å være en naturlig del av sin væremåte, vil også elevene kjenne ekte engasjement og genuin interesse fra læreren (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 103-104). Dette bekreftes av Hattie (2014, s. 47) som peker på at elevene setter pris på slike lærere, og at dette henger sterkt sammen med elevenes motivasjon. I den generelle delen av læreplanen (2006) trekkes trygghet frem som en vesentlig forutsetning for læring (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12). At læreren oppleves som en tydelig og trygg voksen, er også en faktor for motivasjon da elevene vet hva som forventes av dem, både faglig og sosialt (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 68-69).

Nordahl (2010) sier at elever motiveres av lærere som respekterer dem og går inn for å skape en relasjon (Nordahl, 2010, s. 131). Lærerens evne til å skape den gode relasjonen kan trigge motivasjonen til elevene. Elever som opplever at læreren gir av seg selv og stiller opp for dem, ønsker å gi noe tilbake til den (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 139). En annen faktor Nordahl (2010) ser på som kan skape en motivasjon hos elever, er å stille realistiske forventinger til som de basert på sine forutsetninger har muligheter til å mestre og innfri. Dette kan virke positivt inn på eleven, som motiveres av ønsket til å innfri disse forventningene. Ved å gi elevene utfordrende og motiverende oppgaver, vil det være lettere for dem å bedrive ønskelige læringsaktiviteter. Dette knyttes til lærerens evne til klasseledelse, som innebærer blant annet å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, 2010, s. 150).

#### 2.4.5 Læringsmiljø

Klasseledelse slik Grimsæth og Hallås (2013, s. 46) beskriver det handler om pedagogiske grep som læreren må ta for å skape gode læringsfellesskap, samt utvikle det sosiale fellesskapet i klassen. Utvikling av læringsmiljø kan ifølge Nordahl (2010) ses på som å videreutvikle læreren og dens profesjonalitet. Læreren fokus på relasjoner, klasseledelse, normer og verdier kan anses som grunnleggende ferdigheter for å være lærer (Nordahl, 2010, s. 121). Å etablere faste rutiner og regler i klasserommet kan heve kvaliteten på læringsmiljøet, siden det skaper forutsigbarhet for elevene i situasjoner som måtte oppstå, ifølge Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 27).

Nordahl (2010) har definert faktorer som anses som viktig i et læringsmiljø. Her er blant annet læreren som leder, dens klasseledelse og ansvar for å lede undervisningen, det sosiale fellesskapet og relasjonen mellom både elev-lærer og elev-elev nevnt som vesentlige faktorer (Nordahl, 2010, s. 120). Sammenhengen mellom et godt læringsmiljø og lærerens klasseledelse utheves også i Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 68-69) og Stortingsmelding 20 (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 81). Stortingsmelding 22 (2010-2011) sier at blant annet at lærerens kompetanse i klasseledelse har størst betydning på utvikling og opprettholdelse av læringsmiljø (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 70). God klasseledelse bidrar til elevenes faglige, sosiale og personlige læring, som støttes av Drugli (2012, s. 34). Et godt og inkluderende læringsmiljø, med en lærer som fremstår som meningsfull i det den sier og gjør, bidrar til motiverte og velfungerende elever. Motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø (Nordahl, 2010, s. 117; Nordahl, 2012, s. 23; Grimsæth og Hallås, 2013, s. 139). Motivasjon og læringsmiljø har altså en gjensidig påvirkning og avhengighet av hverandre slik jeg forstår det.

Læreren har ulike metoder og fokus når de bedriver klasseledelse (Ogden, 2012, s. 17). På tross av dette er hensikten om å etablere et trygt og godt læringsmiljø, som fremmer og utvikler elevene sosialt og faglig, samt legger et godt grunnlag for undervisning og læring, som regel den samme hos alle (Ogden, 2012, s. 17). I § 9a-1 i opplæringsloven (1998) står det at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Ettersom elever er en mangfoldig sammensatt gruppe, faglig, emosjonelt og sosialt, er det viktig at mangfoldet blir brukt til å utvikle et læringsmiljø preget av toleranse, respekt, anerkjennelse, kultur- og demokratiforståelse. Læreren som



tydelig leder må ta ansvar for å danne et inkluderende læringsmiljø. Dette innebærer at læreren viser respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger, og skaper gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene og mestrer konflikthåndtering (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13).

## 2.5 De ulike lærerne som utøver klasseledelse

I Nordahls modell for dimensjoner av klasseledelse er det, som nevnt tidligere i kapitlet, fire ulike typer lærere som beskrives. Ulik grad av varme og kontroll i klasseledelsen gjør at man kan dele type lærere inn etter; den forsømmende, den ettergivende, den autoritære og den autoritative læreren (Nordahl, 2012, s. 31).

Den forsømmende læreren havner nederst på akse når det kommer til både kontroll og varme, og er klasselederen ingen burde ha. Opptrer læreren som forsømmende, vil dette gå ut over elevene, og kan på sikt være skadende for dem. En forsømmende klasseledelse gir ikke elevene den nødvendige anerkjennelsen og varmen de trenger og gir dårlig grunnlag, både for læringen og elevenes utviklingen (Nordahl, 2010, s. 156; Nordahl 2012, s. 31).

Den ettergivende læreren søker gode relasjoner med elevene, men mangler kontroll på klassen og blir oppfattet som en utydelig leder. Som lærer er ikke gode relasjoner nok, man må også ha kontroll for å vise elevene hvem som er lederen for å skape et trygt læringsmiljø. Ved ettergivende klasseledelse er det alltid noen elever som ønsker kontrollen læreren ikke har. Har man gitt fra seg kontrollen, er den vanskelig å gjenvinne (Nordahl, 2010, s. 155; Nordahl, 2012, s. 31).

Den autoritære læreren har stor grad av kontroll i klasserommet, men har lite eller ingen varme ovenfor elevene. Ved en autoritær klasseledelse kan en måte å oppnå kontroll på være ved bruk av maktstrategier, som latterliggjøring, ironi og spydigheter. Kontrollen oppstår fordi elevene er redde for den. Dette kan føre til aggresjon hos elever, som helst tas ut i andre situasjoner enn der den autoritære læreren er (Nordahl, 2010, s. 155; Nordahl, 2012, s. 31-32).

Den autoritative læreren er den som utøver både varme og kontroll ovenfor elevene. Denne læreren har en god relasjon med eleven, samtidig som den har kontroll i klasserommet og undervisningen. Den vet å tilpasse kontrollen til ulike situasjoner. Ved autoritativ klasseledelse fremstår læreren som en tydelig voksen som anerkjenner, respekterer og ser elevene (Nordahl,

2010, s. 155; Nordahl 2012, s. 30-31). Ifølge Nordahl (2010) er det den autoritative klasseledelsen vi med fordel burde følge (Nordahl, 2010, s. 155).

I dette kapitlet har jeg tatt for meg klasseledelse og sett på viktige faktorer innenfor temaet. Jeg har fokusert på faktorer som er viktig for min problemstilling, som varme og kontroll i klasseledelse, samt motivasjon og læringsmiljø. I neste kapittel vil jeg ta for meg metodebruk og prosessen for datainnsamlingen min.

### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg legge frem hvilken vitenskapsteoretisk forankring jeg plasserer prosjektet mitt i, samt gjøre rede for valg knyttet til metode. Videre redegjør jeg for prosessen jeg har vært gjennom, både før, under og etter datainnsamlingen.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring – hermeneutikk

Det finnes ulike vitenskapsteoretiske forankringer å velge mellom når man skal forske og analysere en valgt problemstilling. Som tidligere nevnt er problemstilling min: «På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer?*». For å kunne svare på problemstillingen, skal jeg i mitt prosjekt undersøke hva ulike elever sier om *drømmelæreren*. Deretter skal jeg forsøke å tolke og forstå elevenes uttalelser, prøve å finne meningen bak disse, for tilslutt se det i sammenheng med eksisterende pedagogisk teori. Slik jeg forstår hermeneutikk, kan mitt prosjekt plasseres innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen, ettersom hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk forankring som handler om å forstå og fortolke tekster eller fenomener, og å kunne skape mening ut av dette (Krogh, 2009, s. 7). Den legger vekt på å utforske et dypere meningsinnhold på ulike nivåer gjennom å fortolke personers handlinger, og inneholder flere deler som alle er en del av en helhet (Thagaard, 2013, s. 41).

##### 3.1.1 Forforståelse

Ved en hermeneutisk tilnærming går man inn i en gitt situasjon med forforståelse, kunnskap og erfaring man har tilegnet seg gjennom livet (Krogh, 2009, s. 55). Forforståelsen min består av ni års grunnskole, tre år videregående skole og nå snart fem år på universitetet. Jeg har vært hatt mange lærere, etter min mening både gode og dårlige. Jeg har vært vikar i skolen og praksis via studiet. Jeg har dermed tilegnet meg praktisk erfaring, kunnskap og meninger som gjør at jeg og min forståelse i dag, er en sum av alt dette. Jeg er bevisst på at når man skal fortolke et fenomen som for eksempel *drømmelæreren*, vil fortolkningen og resultatet farges av fortolkerens forforståelse. Fortolker to personer det samme fenomenet, vil resultatet sannsynligvis være forskjellig, da personene har ulik forforståelse. Mitt prosjekt er gyldig for meg på grunn av min forforståelse, men det betyr også at den for andre kan være ugyldig på grunn av deres forforståelse. Å validere (styrke gyldigheten) er ifølge Kvale og Brinkmann (2001) det å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale og Brinkmann, 2001, s. 168-169). Det kan være at mine intervju spørsmål er ledende, utvalget for lite til å gi et gyldig resultat eller jeg kan ubevisst ha plukket funn og empiri som stemmer overens med teorien.

Slike faktorer vil i så tilfelle svekke gyldigheten i mitt prosjekt. Det er ingen fasit jeg kommer til eller skal finne, da jeg tolker resultatene på en måte som passer meg, mens elevene kan ha ment noe helt annet. I et forsøk på å få en distanse fra min forforståelse, har jeg jobbet systematisk i analyseringen, for å få et så objektivt syn som mulig på datamaterialet noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

### 3.2 Valg av metode – hvorfor intervju?

Siden jeg har plassert mitt prosjekt innenfor hermeneutikken, vil en kvalitativ tilnærming til metode være ideelt å benytte i datainnsamlingen. Det finnes flere kvalitative metoder å benytte seg av. For å få en dypere forståelse, har jeg valgt intervju som metode fordi min problemstillingen legger opp til å få en dypere forståelse av elevers oppfatning om et tema. Jeg ser det som mest verdifullt å benytte meg av intervju, da innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser gis god grobunn gjennom denne metoden (Thagaard, 2013, s. 95). Christoffersen og Johannessen (2012) sier at den beste måten å samle inn kvalitative data på er gjennom kvalitative intervjuer, da det er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77). Dette fordi intervjuet har som formål å gi en forsker fyldig og omfattende beskrivelser av informanternes erfaringer og oppfatninger av et fenomen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 85). Et annet alternativ for svare på min problemstilling kunne vært en skriftlig beskrivelse fra elevene om deres *drømmelærer*, men da kunne jeg risikert å ende opp med lite informasjon. Min oppfatning er at det er lettere å komme med gode beskrivelser når man forteller og forklarer enn når man ordlegger seg skriftlig.

Å benytte seg av intervju som metode for datainnsamling krever mye tid, både før, under og etter, og ofte har man kun den ene sjansen til å få den informasjonen man trenger (Bjørndal, 2002, s. 85). Er man oppmerksom på dette før man går i gang, er sjansen for å lykkes større (Bjørndal, 2002, s. 84). Et intervju er en samtale, og det er ideelt at selve intervjuet blir en så naturlig samtale som mulig. Det stiller krav til både intervjueren og hvordan spørsmålene intervjuet er utformet. På bakgrunn av dette er valg av struktur i intervjuet viktig.

Det finnes ulik grad av struktur i intervju. Jeg valgte å benytte meg av et strukturert intervju da jeg ønsket å undersøke hva de ulike elevene mente om spesifikke tema og spørsmål. Samtidig anser jeg meg selv som uerfaren, og konkluderte med at dette var den beste måten for meg å innhente datamateriale på. Blant annet fordi et strukturert intervju har bestemt både

tema, spørsmål og rekkefølge på forhånd av intervjuet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Her vil det være viktig å ha forberedt spørsmålene godt for å få et så fyldig og langt svar som mulig. Det gir intervjueren, meg, nok informasjon å jobbe med i ettertid. Et strukturert intervju vil ikke gi samme grunnlag for å samle inn bredde- og dybdeinformasjon som ved bruk av et ustrukturerte intervju (Bjørndal, 2002, s. 103). Jeg ønsket et relativt sammenlignbart resultat. Det kan da være lurt å ha standardisert intervjuet til en viss grad, for eksempel ved at alle får de samme spørsmålene slik at det blir lettere å sammenligne svar i ettertid (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Bjørndal (2002) forklarer at standardiserte intervju med åpne spørsmål og svar (strukturert intervju) gjør det lettere å sammenligne svar fra ulike personer, kan gi større nøyaktighet og er tidsbesparende (Bjørndal, 2002, s. 86 og 103).

### 3.2.1 Intervjuguide

Intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) det som i større eller mindre grad strukturer intervjuforløpet. Her er det opp til hver enkelt å bestemme hvor strukturert intervju man ønsker (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 143). Jeg har som nevnt et strukturert intervju, hvor man lager rekkefølge, tema og spørsmål på forhånd. Min intervjuguide ble dermed formet etter dette. Utformingen av intervjuguiden (vedlegg 1) var et krevende arbeid. Jeg er som nevnt uerfaren på dette området og har lite erfaring med intervju, langt mindre med intervjuguide. I tillegg var det viktig å tenke ut gode spørsmål som ville gi meg svar på det jeg lurte på. Christoffersen og Johannessen (2012) forteller at hensikten med nøkkelspørsmål er å gi forskeren den informasjonen den trenger basert på formål og problemstilling (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 81). Det kommende intervjuet var min sjanse til å få samlet inn datamaterialet som skulle danne grunnlag for selve oppgaven. Jeg valgte å ta utgangspunkt i både Christoffersen og Johannessen (2012), Kvale og Brinkmann (2009) og Tanggaard (2010) når jeg utformet min intervjuguide. Jeg har ikke fulgt noen av modellene systematisk, men hentet inspirasjon fra alle. Kategoriene jeg benyttet anså jeg som relevante for å få innsikt i om elevenes tanker om *drømmelæreren* samsvarer med det teorien sier om den. Jeg valgte å kalle kategoriene for relasjonskompetanse, faglig kompetanse, viktige personlighetstrekk, klasseledelse og undervisningsmetoder for å ha holdepunkter i intervjuet. Klasseledelse er egentlig et overordnet begrep som omfavner alle kategoriene, men grunnet min uerfarenhet var det et bevisst valg å dele et stort begrep som klasseledelse opp i ulike kategorier, da jeg fikk mulighet til å gå i dybden på og skille mellom de ulike delene innenfor begrepet.

### 3.2.2 Informert samtykke og norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Før jeg gikk i gang med innsamling av data, sendte jeg inn en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning av prosjektet (vedlegg 2), da mitt prosjekt ble vurdert som meldepliktig. Dette fordi flere elever skulle inkluderes, og det var en mulighet for at det kunne oppstå sensitiv data. Intervjuene skulle også tas opp med lydopptaker, for deretter å lagres elektronisk på en passordbeskyttet bruker på Universitetet i Tromsøs server. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at dersom personopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner og/eller helt eller delvis skal registreres ved hjelp av elektroniske hjelpemidler, er prosjektet melde- eller konsesjonspliktig (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 43).

Alle min informanter er under 18 år, og Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at hovedregelen etter personopplysningsloven er at på vegne av barn som ikke er fylt 18 år, er det foreldre/foresatte som samtykker til deltakelse (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 45). På NSDs nettside (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, u.d) står det også skrevet om at samtykke til deltakelse i forskning må være frivillig, uttrykkelig og informert om det skal være gyldig. Dette innebærer at den som skal samtykke til deltakelse forstår hva de samtykker til, samt konsekvenser av hva dette innebærer (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, u.d). Et informasjonsskriv utformet etter NSDs egne veiledende mal for informasjonsskriv ble derfor sendt med hjem. Her stod informasjon om studien og dens hensikt, informasjon om anonymitet av elevene og lagring av data (se vedlegg 3).

### 3.2.3 Utvalg av informanter

Hvor mange informanter man trenger avhenger av problemstilling og metodevalg (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 49). Å velge hvor mange informanter jeg skulle benytte meg av var utfordrende. Bredde i alder/erfaringer var en viktig faktor for å få innsikt i om det var forskjell mellom ulike aldersgrupper. Jeg valgte å benytte 3. trinn siden de har gått noen år på skolen, gjort seg erfaringer og kan uttale seg som sine tanker og meninger. 7. trinn ble valgt da de er de eldste på skolen, har mest erfaring og kanskje har hatt flest lærere i sin skoletid. 5. trinn var et naturlig valg da de er midt i mellom 3. og 7. trinn. I ettertid har jeg vurdert om jeg burde valgt 1., 4. og 7. trinn for å få et større spenn i alder/erfaring. I tillegg besluttet jeg at jeg ønsket en fra hvert kjønn i hver klasse for å se på om det var noen tydelige

likheter eller ulikheter mellom dette. Valget falt på benytte seks informanter, to elever på hvert trinn fra tre ulike trinn.

#### 3.2.4 Adgang til feltet og rekruttering

Etter å ha sendt søknad til NSD og lagt føringene angående metode og utvalg av informanter, tok jeg kontakt med rektor på en aktuell skole jeg kunne benytte. Rektor var fra første stund imøtekommende og behjelpelig, og det var aldri noe problem å ta prosjektet med meg inn på denne skolen og gjennomføre datainnsamlingen. Rektor og skolen var veldig fleksible i forhold til meg, og fikk meg raskt i kontakt med aktuelle kontaktlærere og informanter.

Informantene i kvalitative intervjuer kan velges ut ved strategisk utvelgelse, hvor forskeren må tenke gjennom hvilken målgruppe som vil gi nødvendig datamateriale. Det finnes ulike måter å foreta strategiske utvelgelses på, men jeg valgte å gjøre min utvelgelse ved hjelp av tre forskjellige metoder: *Kvoteutvelgelse eller stratifisert utvalg, homogent utvalg og tilfeldig utvalg* (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50).

*Kvoteutvelgelse eller stratifisert utvalg* ble benyttet da jeg konstruerte kategorier basert på sentrale kjennetegn (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50), i mitt tilfelle ulike klassetrinn, samt kjønn. *Tilfeldig utvalg* ble benyttet i sammenheng med utvelgelsen av informanter i de bestemte kategoriene. Når jeg skulle velge ut mine intervjuobjekter, valgte jeg personlig å gå inn hver klasse sammen med rektor, hvor jeg presenterte meg og fortalte kort om prosjektet mitt. Interesserte elever meldte seg og ved loddtrekning ble seks elever trukket ut til å delta, som Christoffersen og Johannessen (2012) viser til som en utvelgelsesmetode man kan benytte i kvalitative undersøkelser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 52). De fikk med seg informasjonsskrivet (vedlegg 3) hjem til godkjenning. Jeg valgte å trekke vilkårlig blant de interesserte elevene, fordi jeg ønsket et så tilfeldig utvalg som mulig, ikke bare «stjerneelevne». Jeg anser mitt utvalg som et relativt *homogent utvalg*, hvor variasjonen mellom informantene i liten grad skiller dem. Christoffersen og Johannessen (2012) sier om homogent utvalg at deltakere kan ha lignende egenskaper og kan benyttes for å avdekke likheter og ulikheter (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50). I mitt utvalg er alle elever innenfor en gitt alder og går på samme skole.

### 3.3 Gjennomføring av intervju

Noen forskere hevder at datainnsamlingen burde fortsette til forskeren ikke lengre får ny informasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 49), mens andre hevder at det er bedre å

gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse (Tanggaard, 2010, s. 21). Jeg valgte å gjøre ett intervju med hver av de seks elevene. Dette var et antall jeg mente var overkommelig med tanke på tid og arbeidsmengde og mange nok å få nok informasjon for å kunne svare på problemstillingen.

Da jeg ankom skolen på intervjudagene, fikk jeg en elev om gangen med på et grupperom hvor vi kunne sitte uforstyrret å ha en samtale. Jeg startet hvert intervju med å informere om prosjektet mitt og hva spørsmålene kom til å omhandle. Jeg informerte om bruk av lydopptaker, at den var ment som en hjelpemiddel for meg, samt min pålagte taushetsplikt. Videre sikret jeg eleven anonymitet i min oppgave, og at den når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Jeg hadde på forhånd beregnet å bruke cirka 30 minutter per intervju, totalt cirka tre timer på alle elevene. Det viste seg at jeg i gjennomsnitt brukte 12-21 minutter per intervju, totalt 1 time og 44 minutter.

Jeg fulgte som planlagt intervjuguiden. For å få elevene til å bli trygge på meg og situasjonen, prøvde jeg å skape et komfortabelt klima under samtalen, da det ifølge Thagaard (2003) er en utfordring å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet (Thagaard, 2003, s. 84). Det var det viktig å formidle at jeg ikke var ute etter spesielle svar, og at det ikke fantes rette eller gale svar på spørsmålene. Jeg ønsket bare at de skulle svare det de tenkte og mente om det jeg spurte om. Ved å lytte aktivt, nikke anerkjennende eller respondere med for eksempel «ja» eller «jeg skjønner» og bekrefte deler av svarene deres, viste jeg elevene at jeg var oppriktig interessert i det de fortalte meg. Bjørndal (2002) bekrefter viktigheten av å formidle til den som blir intervjuet at man respekterer den (Bjørndal, 2002, s. 87). I enkelte sitasjoner ble det naturlig å vike fra intervjuguiden min ved å stille oppfølgingsspørsmål, da jeg anså det som en mulighet for å innhente verdifull informasjon fra elevene. For å sikre mest og best mulig informasjon i et intervju, vil det å benytte seg av oppfølgingsspørsmål være vanlig (Bjørndal, 2002, s. 89).

Alle elevene hadde forskjellige svaremåter. Kvale og Brinkmann (2001) sier at enkelte intervjupersoner kan oppfattes som bedre enn andre (Kvale og Brinkmann, 2001, s. 91). Svarene varierte med andre ord. Det var både lange, korte, fyldige, uklare, konkrete, reflekterte og rotete svar. Det å få ulike elever med ulike svaremåter, synes jeg er positivt da det gir meg en større bredde når jeg skal analysere min empiri. Jeg opplevde at det å ikke ha noen relasjon til elevene gjorde at det tok lengre tid for dem å bli trygg på meg. Dermed var begynnelsen av intervjuet vanskelig og svarene kort, før det bedret seg utover i intervjuet. Jeg



opplevde også å måtte omformulere spørsmålene eller bruke eksempler for å gjøre meg forstått. I ettertid har jeg reflektert over bruken av prøveintervju for å teste ut hvordan spørsmålene ble besvart, fordi jeg ville fått muligheten til å vurdert andre måter å stille spørsmålene på.

### 3.4 Lydopptaker

Som dokumentasjon valgte jeg å bruke lydopptaker under intervjuene. Det ga meg muligheten til å ha fokuset på å lytte til elevene under intervjuene, i stedet for å huske alt eller notere stikkord. Det ga meg også mulighet for at intervjuet kunne flyte bedre, og rom for at flere detaljer oppstod. Bjørndal (2002) har laget en tabell med sterke og svake sider ved bruk av lydopptak i gjennomføringen av kvalitative metoder. Sterke sider kan blant annet være at det blir mindre krevende for uerfarne intervjuere, samt at datainnsamlingen blir mer nøyaktig (Bjørndal, 2002, s. 101). Lydopptaket ga meg mulighet til å kunne lytte til elevenes svar så mange ganger som ønskelig, noe som dermed bidrar til en mer fullstendig og gyldig analyse. Ved å bruke lydopptak kan det også bli mindre tidkrevende å bearbeide datamaterialet (Bjørndal, 2002, s. 101), en fordel for meg på grunn av lite erfaring.

### 3.5 Transkribering

Transkriberingen av et intervju er en tidkrevende prosess. Selv om jeg ikke har mer enn 1 time og 44 minutter med opptak, medregnet tenkepauser og lignende tok det totalt 4 timer og 38 minutter å transkribere datamaterialet.

Jeg valgte å transkribere intervjuene så raskt etter gjennomførelsen som mulig for å ha inntrykkene og svarene ferskt i minne. Jeg ønsket å lytte til samtalene en gang til for å sette meg tilbake i intervjusituasjonen. For meg var det viktig å gjøre dette selv for å bevare det etiske perspektivet med taushetsplikt og anonymitet. Jeg ville også ha kontroll på hva som ble sagt, i tillegg til å kunne tyde transkripsjonen på best mulig måte. Hadde jeg ikke gjort det selv, måtte jeg satt meg inn i hvordan man tyder en transkribert tekst. Jeg valgte å transkribere det elevene sa nesten ordrett, men unnlot småord, pauser og eh-er jeg anså som unødvendig. I tillegg transkriberte jeg alt jeg sa, bortsett fra det som ble sagt før jeg begynte å stille spørsmålene, samt spørsmålene som er listet opp i intervjuguiden min (se vedlegg 1).

### 3.6 Anonymisering

All informasjon som kan ledes tilbake til enkeltpersoner, er ifølge forvaltningsloven taushetsbelagt (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46). Dermed må alle som deltar i mitt prosjekt, delta med lovnad om at informasjonen de deler med meg forblir anonym. Jeg valgte å anonymisere elevene fra starten av ved å kode de med bokstav for kjønn, J for jente og G for gutt, i tillegg til et tall for hvilket klassetrinn de går på. Kodingen av elevene ble dermed J3, G3, J5, G5, J7 og G7. Videre valgte jeg å gi elevene fiktive navn for å sikre deres anonymitet. De fiktive navnene jeg kommer til å benytte meg av videre i oppgaven er Tonje, Truls, Frida, Frode, Sanna og Storm. I tillegg til å endre på navn, er det vanlig å endre på for eksempel alder, kjønn og hvor undersøkelsen gjennomføres (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46). Det vil være vanskelig å endre på alder og kjønn, da dette kan være elementære opplysninger i mitt analyseringsarbeid, men skolen ble anonymisert på lik linje som navnene til informantene.

### 3.7 Etske betraktninger

I følge Kvale (2001) må etiske avgjørelser foretas gjennom hele forskningsprosessen, fordi det ikke kan relateres til en enkelt del av forskningen. Det etiske hensynet må hele tiden være synlig i det forskeren gjør i sin forskning, og ligge i bakhodet klar til å tas i bruk (Kvale, 2001, s. 65). I de foregående avsnittene har jeg kommet inn på noen av de etiske vurderingene jeg har måtte ta hensyn til.

For å kunne gjennomføre prosjektet mitt var det viktig å søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om godkjenning, fordi personopplysninger og mulig sensitiv data kunne oppstå. Å søke til NSD gjorde også at skjema om informert samtykke måtte foreligge siden informantene var under 18 år. Videre la jeg opp til at deltakelse i prosjektet skulle være frivillig, både fra informantene og foresattes side. Anonymisering av informanter og skole, samt taushetsplikten overfor disse vært viktige etiske hensyn å ta, i tillegg til at informantene fremstilles på en redelig måte, tross anonymisering.

### 3.8 Informantene

Jeg vil nå komme med en kort beskrivelse av hver enkelt elev for å gi et inntrykk av hva hvem de er, og hva de kort oppsummert mener er viktig med læreren.

**Tonje (3. kl.)** – Tonje, ei jente i 3. klasse, mener at en lærer skal være snill og grei, av og til litt streng, men ikke slem. Hun synes det er viktig at en lærer er lærer fordi den ønsker å lære barn det de trenger å vite når de blir stor.

**Truls (3. kl.)** – Truls, en gutt i 3. klasse, synes en lærer skal være litt streng, men ikke for streng. Han synes det er viktig at en lærer kan nok, forstår elevene og kan lære elevene på en den måten de lærer best.

**Frida (5. kl.)** – Frida, ei jente i 5. klasse, mener det er viktig at en lærer ser, hjelper og inkludere alle elevene, ikke bare noen. Den skal være snill og grei og noen ganger streng, hvis man ikke hører etter. Hun synes det er morsomt å lære på forskjellige måter.

**Frode (5. kl.)** – Frode, en gutt i 5. klasse, synes en lærer skal kunne mye, men ikke alt, for å kunne lære elevene det de trenger for å få en god jobb når de blir stor. Han synes en lærer skal være morsom for å gjøre timene gøy, utholdende, god til å forklare og snill.

**Sanna (7. kl.)** – Sanna, ei jente i 7. klasse, synes en lærer skal kunne mye, men trenger ikke kunne svare på alt, samt snill og morsom. Hun mener at å bry seg, hjelpe og være rettferdig er viktig hos en lærer.

**Storm (7. kl.)** – Storm, en gutt i 7. klasse, mener en lærer skal være grei, snill og litt streng, men ikke for streng. Han synes det er viktig at den bryr seg om elevene og det som interesserer dem, samt er et forbilde for elevene.

I dette kapitlet har jeg presentert valg av vitenskapelig forankring og metode. Jeg har deretter gjort rede for prosessen rundt min datainnsamling, både før, under og etter. Tilslutt har jeg kort presentert mine informanter. Jeg vil nå redegjøre for min analysemetode.



## 4 Analysemetode

I dette kapitlet tar jeg for meg hvilke analysemetoder jeg har tatt utgangspunkt i, samt beskriver hvordan jeg har benyttet disse for å gjøre en rå-analyse av empirien. Tilslutt vil jeg legge frem matrisen som brukes som utgangspunkt for rå-analysen og analysen i kapittel 5.

### 4.1 Personsentrerte analytiske tilnærminger og temasentrerte analytiske tilnærminger – en kombinasjon

Man kan benytte seg av ulike analysemetoder for å systematisere empiri. Jeg har valgt å benytte en kombinasjon av to analytiske tilnærminger, personsentrert og temasentrert, for å få en så dekkende analyse som mulig. En kombinasjon av disse vil gi en oversikt over materialet, og en forståelse av dataens meningsinnhold, som innebærer at man kan sammenligne både personer og temaer (Thagaard, 2013, s. 189). Reliabilitet (pålitelighet) omhandler hvor pålitelig resultatene kan anses å være (Kvale og Brinkmann, 2001, s. 47). Det er derfor viktig for meg å ta distanse fra min tidligere nevnte forforståelse og presentere det jeg har gjort på en så «gjennomsiktig» og nøyaktig som mulig, for å kunne fremstå som pålitelig i mitt prosjekt og mine funn.

I personsentrerte analytiske tilnærminger studerer man personer inngående gjennom det materialet man har. Dette kan gjøres på en uformell måte, men det er mest hensiktsmessig å gjøre analysen på en mer systematisk måte (Thagaard, 2013, s. 158). Denne tilnærmingen gir et bedre utgangspunkt for å forstå nyanser i de enkelte personenes opplevelse av en situasjon (Thagaard, 2009, s. 184). Systematikken i denne analysen er i korte trekk; koding av data, klassifisere kodet data i kategorier, reflektere og tolke mønstre i data, knytte relevante teoretiske begreper til kategoriene og benytte seg av for eksempel matriser for å få en oversikt over tolkning og data (Thagaard, 2013, s. 157-179).

Temasentrerte analytiske tilnærminger knyttes til hvordan materialet som presenteres går i dybden på temaer (Thagaard, 2013, s. 181). Systematikken i denne analysen er lik den systematikken nevnt ovenfor (Thagaard, 2013, s. 182). I denne tilnærmingen er det et poeng at informasjonen er sammenlignbar og man må derfor ha utfyllende informasjon i de aktuelle kategoriene fra alle informantene (Thagaard, 2009, s. 172).

Det første steget i begge systematikkene ifølge Thagaard (2013) er å starte med å lese grundig gjennom feltnotater, for videre å definere hvilke utsnitt av dataen som uttrykker meningsinnholdet i teksten. Deretter knytter man kodeord til data. Her er det viktig å benytte begreper som best fremhever dataens meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 157-179). Intervjuene var transkriberte da jeg gikk i gang med analysen, derfor startet jeg med å «forkorte» dem. Jeg fjernet unødvendige ord, setninger, småsnakk og lignende, for å ha minst mulig skrevet tekst å jobbe med og det ville være lettere å trekke ut sentrale ord og setninger. Deretter samlet jeg all empiri i et dokument og sorterte svarene til elevene inn under hvert spørsmål. Videre leste jeg gjennom empirien og gul-merket interessante sitater, ord, tolkninger og lignende. Jeg gjennomgikk empirien på nytt, og denne gangen skrev jeg stikkord, setninger og oppsummeringer til hvert spørsmål i margin. Dette kan ses i sammenheng med det første steget i begge systematikkene til Thagaard (2013, s. 157-179).

Det neste trinnet består av å klassifisere kodet data i kategorier. Koding av data som omhandler samme tema, plasseres innenfor samme kategori, som deretter betegner begreper som representerer sentrale temaer knyttet til problemstilling og prosjekt (Thagaard, 2013, s. 157-179). Som nevnt i kapittel 2 har ulike teoretikere forsøkt å beskrive hvordan man skal forstå klasseledelse. Lærerens kompetanse beskrives med bakgrunn i begreper som relasjoner, læringsmiljø, motivasjon, organisering, didaktikk og fagkunnskap (Ogden, 2012, s. 18; Nordahl, 2010, s. 151; Nordahl, 2012, s. 13, Bergkastet og Andersen, 2013, s. 42 og 60, Nordahl, 2013, s. 108-110). Jeg tok derfor utgangspunkt i disse beskrivelsene og utformet kategorier kalt lærerens personlighet, relasjonskompetanse, organiseringskompetanse, faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, motivasjon og læringsmiljø, som jeg videre systematiserte funnene mine inn i. Dette for å få en oversikt over hva hver elev hadde uttalt seg om innenfor hver kategori. Dette trinnet, slik jeg har valgt å gjøre det, samsvarer med begge systematikkene til Thagaard (2013, s. 157-179).

Thagaard (2013) presenterer videre at neste trinn i systematikken av analysen innebærer å reflektere over mønstre i materialet, og hvordan disse kan tolkes. Resultatene av analysen danner grunnlag for å identifisere hovedtrekkene i mønsteret. I tolkingen av resultatene skal mønstre om sammenhenger i dataen forstås. Her skal man knytte relevante teoretiske begreper til kategoriene, og tolkingen skal fremheve meningen i teksten (Thagaard, 2013, s. 157-179). Jeg valgte å se etter hybrider i kategorien jeg utformet i steget over. Jeg så etter mønstre, ord

og temaer som gikk igjen hos to eller flere elever. Deretter så jeg at det som gikk igjen, kunne knyttes til begreper jeg benyttet i teorikapittelet.

Det siste steget i systematikken Thagaard (2013) fremstiller, er å sammenligne tolkningene fra partene for å kunne representere forståelsen av materialet som en helhet, men det er ikke en selvfølgelighet at det skapes en helhetlig forståelse. Å benytte seg av matriser i tolkingen av materialet gjør det mulig å få en oversikt over dataen, samt analysere sammenhenger mellom de inndelte kategoriene (Thagaard, 2013, s. 157-179). Etter å ha analysert datamaterialet for å finne aktuelle kategorier, lagde jeg en matrise med elevene vertikalt og kompetansene horisontalt. Matrisen jeg jobbet etter i det siste stegene ser slik ut:

<b>Kompetanser</b>	<b>Tonje 3. kl.</b>	<b>Truls 3. kl.</b>	<b>Frida 5. kl.</b>	<b>Frode 5. kl.</b>	<b>Sanna 7. kl.</b>	<b>Storm 7. kl.</b>
Lærerens personlighet						
Relasjonskompetanse						
Organiseringskompetanse						
Faglig kompetanse						
Didaktisk kompetanse						
Motivasjon						
Læringsmiljø						

Figur 2: *Matrise for empiri om klasseledelse*

Jeg har som nevnt konstruert overordnede kompetanser jeg vurderer som relevant innenfor temaet klasseledelse. Etter å ha fulgt systematikken beskrevet over, sitter jeg nå igjen med empirien som er mest fremtredende. Videre vil jeg gjøre en rå-analyse og analyse av empirien og gå dypere inn på nyansene innenfor kompetansene i matrisen. Elevene har brukt et muntlig språk, naturlig nok, dette skal jeg prøve å fortolke til et mer pedagogisk og faglig språk.





## 5 Analyse

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for en rå-analyse ved å fylle ut matrisen presentert ovenfor, som en forlengelse av analysemetoden. Deretter skal jeg analysere min empiri som en fortsettelse av rå-analysen. Jeg tar utgangspunkt i kompetansene innenfor klasseledelse og nyanserer empirien som viser seg relevant for min problemstilling «På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer?*» ytterligere.

### 5.1 Rå-analyse

Kompetanser	Tonje 3. kl.	Truls 3. kl.	Frida 5. kl.	Frode 5. kl.	Sanna 7. kl.	Storm 7. kl.
Lærers personlighet	+	+	+	+	+	+
Relasjonskompetanse	+	+	+	+	+	+
Organiseringskompetanse	+	+	+	+	+	+
Faglig kompetanse	+	+	+	+	+	+
Didaktisk kompetanse	+	+	+	+	+	+
Motivasjon	+	+	+	+	+	+
Læringsmiljø	+	+	+	+	+	+

Figur 3: *Matrise med empiri om klasseledelse*

I rå-analysen over har jeg tatt utgangspunkt i empirien. Jeg har sett på hva de ulike elevene sier om de ulike kompetansene. Jeg har satt + i ruta dersom eleven har nevnt ordet/lignende ord koblet til temaet som noe positivt ved en lærer og/eller klasseledelse. Slik matrisen ser ut nå ligner det en standard, og virker som at alle elevene mener akkurat det samme. Så enkelt er det derimot ikke. Innenfor de ulike kompetansene er det mange nyanser som gjør at elevene skilles fra hverandre på enkelte områder og samsvarer mer på andre, fordi alle elevene er ulike og unike hver for seg. Jeg kommer videre i analysen til å presentere mine funn fra empirien.

## 5.2 Lærerens personlighet

På spørsmål om de kort kunne fortelle meg om sin *drømmelærer*, nevnte flere direkte og indirekte; Den er snill og av og til streng, men ikke for streng. Videre sa de at den hjelper deg når du trenger det og den er god til å forklare. Frida (5.kl) vektla lærerens evne til inkludering, og svarte følgende:

*En drømmelærer er en som tar vare på alle i klassen, som er hyggelig mot alle og ikke bare hjelper en, fordi den synes den er perfekt, men en som tar vare på liksom alle i klassen (Frida 5. kl.).*

Slik jeg tolker dette er det viktig at læreren inkluderer, verdsetter, anerkjenner og respekterer alle elevene. Som lærer må man være bevisst den enkelte elev på en måte som gjør at eleven selv føler seg likestilt med de andre.

Jeg spurte også elevene hva de mener må til for man skal kunne være lærer. Svarene elevene ga meg omhandlet alt fra god undervisning og fagkunnskap til å være flink med barn og rettferdig. Tonje (3. kl.) favnet mye av dette i samme svar:

*Jeg synes man burde være grei, litt streng av og til, og ikke være redd for å si at nå må du gå ut på gangen, for nå har du snakket masse, masse, masse i timen uten å rekke opp hånden. Også synes jeg den burde kunne trøste folk når de er lei seg, også synes jeg den burde kunne nesten alle ting (Tonje 3 kl.).*

Slik jeg tolker Tonje (3. kl.), peker hun på ulike kompetanser en lærer bør inneha. Det holder ikke at en lærer er grei, den må også kunne vise omsorg, være den tydelige lederen og i tillegg ha fagkunnskaper. Alle elever fokuserer på ulike kvaliteter de synes er viktig hos en lærer, men disse kvaliteten faller alle inn under de samme kategoriene.

For å undersøke om elevene mener at penger har noe å si for å være en god lærer, spurte jeg om de trodde en lærer hadde blitt en bedre lærer hvis den hadde fått mer penger. Jeg forventet å få flest svar som mente at en lærer ikke blir bedre av å få høyere lønn, da jeg tenkte at elevene ikke tenker over hva lærere tjener. Dette stemte til dels da fire av seks elever mente at en lærer ikke blir bedre av mer penger. Begrunnelsene for hvorfor eller hvorfor ikke de tror en lærer blir bedre av mer penger overrasket meg, da jeg ikke forventet refleksjoner rundt lysten til å være lærer versus hva lærere tjener. Frode (5. kl.) svarte slik på spørsmålet:

*Nei. For en lærer jobber jo, den skal ikke bare jobbe for pengene, men for barnas skyld, ikke bare for penger (Frode 5. kl.).*

Tonje (3. kl.) kom med følgende svar:

*Tonje: Det kommer an på om den er, om det er en sånn som jobber bare fordi den vil ha penger, eller om den jobber fordi den har lyst til å jobbe.*

*Jeg: Hva synes du det er viktig at en lærer jobber for, pengene eller fordi den har lyst til å jobbe?*

*Tonje: Jeg synes kanskje fordi den har lyst til å jobbe, fordi den vil lære andre barn ting. Slik at når de blir stor, så kan de mange ting (Tonje 3. kl.).*

Storm (7. kl.) hadde et interessant syn på spørsmålet, da han blandet inn at penger kan brukes som en motivator for lærerne til å jobbe:

*Det kan hende, i noen tilfeller. De får jo ikke mest penger tror jeg, de hadde kanskje, hvis de hadde fått krav for å få lønnspålegg så må de gjøre det og det og det, så hadde de kanskje blitt mer motivert til å jobbe bedre kanskje (Storm 7. kl.).*

Slik jeg tolker det, er det ikke hvor mye læreren tjener som har størst betydning for elevene, men heller det at en lærer bør være lærer fordi den ønsker å være det og fordi den vil bidra til læring og utvikling hos elevene. Det er i hovedsak den personlige egenheten til læreren som har betydning for elevene.

### 5.3 Relasjonskompetanse

Jeg spurte elevene hva de mener at en lærer skal vite og kunne om hver enkelt elev i klassen.

Sanna (7. kl.) svarte slik:

*Litt sånne personlige ting som læreren har noe med. For eksempel hvis man har en sykdom eller forstyrrelser, for eksempel hvis du har en forstyrrelse med å gråte veldig mye eller at du har ADHD, så kan læreren hjelpe deg med det, sånn at den skjønner hvorfor du er sånn (Sanna 7. kl.).*

Slik jeg tolker Sannas (7. kl.) svar, bør lærere ha kjennskap til elevene på et svært personlig plan. Den skal altså ha kunnskaper om elevene utover å vite når de for eksempel har bursdag. En lærer bør blant annet ha inngående kunnskaper om hvordan elevene kan utvikles basert på deres forutsetninger.

Videre spurte jeg elevene om hvordan en lærer må være for at de skal kunne stole på den, hvor Sanna (7. kl.) svarte:

*At han er på mitt parti av og til, og er rettferdig (Sanna 7. kl.).*

Truls (3. kl.) gikk rett på sak om hvordan en lærer skal vise den tillit:

*Den kan liksom ikke si at man skal få gjøre noe, også får man ikke lov til å gjøre det (Truls 3. kl.).*

Slik jeg tolker dette har det med tillit å gjøre fordi Truls (3. kl.) mener en lærer skal holde ord, noe jeg tolker som at den må være pålitelig. Etter min mening kan man sette likhetstegn ved pålitelighet og tillit, fordi tillit skapes til noen man stoler på og anser som pålitelig. Sanna (7. kl.) peker på at læreren må være rettferdig. Ved å være rettferdig viser man elever at de kan stole på at alle stiller på lik linje, og ingen blir forskjellsbehandlet.

For å gå i dybden på tillit, spurte jeg elevene om hvordan de mener en lærer skal vise dem at den bryr seg om dem. Tonje (3. kl.) uttale blant annet:

*Jeg synes det viktigste en lærer skal kunne er å bry seg (Tonje 3. kl.).*

Jeg tolker det Tonje (3. kl.) sier som at en lærer skal kunne mye, men det viktigste er å vise elevene varme, blant annet med å vise omsorg og støtte. Elevene var også opptatte av at læreren skulle se og høre dem, hjelpe hvis de ikke fikk til, rose og generelt gjøre at de føler seg tryggere. Sanna (7. kl.) og Truls (3. kl.) svarte følgende:

*Den kan spørre om det går bra, at den bryr seg om en og ser om jeg er litt lei meg eller noe (Sanna 7. kl.).*

*Den kan si at man har vært flink hvis man har jobbet bra og vært stille (Truls 3. kl.).*

Slik jeg tolker svarene, knyttes elevenes opplevelse av en lærer som bryr seg til dens relasjonskompetanse. Elevene ønsker en lærer som ser og hører dem, en som trøster når de er lei seg og en som gir ros når de fortjener det. Jeg knytter elementer som dette til at elevene vil bli anerkjent av læreren. Jeg spurte videre om hvordan elevene mener en lærer burde trøste noen som er lei seg. Storm (7. kl.) svarte slik:

*Kanskje litt ømt, litt sånn hviskeaktig stemme, hvis noen har skadet seg, prøve å berolige den, holde litt rundt den og spørre hva som har skjedd og slikt (Storm 7. kl.).*

Jeg tolker dette som at en lærer må ha empati. Det er ønskelig at læreren støtter og prøve å oppmuntre elevene ved å snakke med dem.

Et av spørsmålene jeg stilte elevene var om en lærer skal være en venn. Fem av elevene svarte umiddelbart ja, og begrunnet svaret med blant annet:

*Det er jo ikke noe hyggelig å ha en lærer som ikke er venn med deg (Tonje 3. kl.), og*

*Fordi da kan man liksom tenke at du er min venn, også gjøre andre ting sammen, liksom være ute i lag (Frida 5. kl.).*

Storm (7. kl.) derimot svarte at:

*Det trenger den ikke å være, men du burde ha et ganske godt forhold til læreren din, for du er jo med den ganske mange timer i uka, så du burde prøve å få et forhold til læreren din (Storm 7. kl.).*

Her kan man stille spørsmål med hva de legger i begrepet «venn». Man kan også skimte forskjeller i både kjønn og alder da Storm (7. kl.), den eldste gutten, har et annet forhold til spørsmålet enn de resterende. Han fokuserte mer på å ha et godt forhold til læreren enn å være en venn, som kan tyde på at han klarer å se relasjonen til læreren i et annet perspektiv enn kun det relasjonelle. Jeg valgte å følge dette spørsmålet opp med om de synes en lærer skal være mest venn eller mest lærer, for å se om jeg fikk en bedre innsikt i hvordan de definerte venn i forrige spørsmål. Noen av elevene pekte på at den burde være en god blanding av både venn og lærer, slik svarte to elever:

*Synes den skal være litt lærer, men den må også være en venn (Truls 3. kl.), og*

*Mest venn tror jeg, fordi at når man er venn kan man være lærer også, og venn på en måte (Sanna 7. kl.).*

De andre elevene mente at læreren burde være mer lærer enn venn. Frode (5. kl.) forklarte hvorfor det burde være slik:

*Mest lærer egentlig, fordi hvis man lærer for lite, da kan man kanskje ikke komme på høyskole. Og kommer man ikke på høyskole, kan man kanskje ikke få seg jobb (Frode 5. kl.).*

Jeg velger basert på svarene til elevene på de to siste spørsmålene, å tro at de ser på læreren som venn fordi det er en de liker å omgås, de føler seg trygge sammen med den. Dette gjør at de stoler på læreren, slik at de også kan snakke med den om utenomfaglige ting. Majoriteten

ønsker at læreren skal være både venn og lærer eller mest lærer. Jeg velger å tro at selv om elevene ønsker å være venn med læreren, ønsker de også at læreren skal være den tydelige lederen.

#### 5.4 Organiseringskompetanse

Jeg spurte elevene hva de synes en lærer burde si eller gjøre for å skape ro i klasserommet, samt si og gjøre når ikke alle hører etter. Alle utenom en svarte at de synes læreren burde være streng i stemmen, blant annet for å vise at den ikke ønsker bråk og for å vise hvem som er lederen i klasserommet. Jeg forstår dette som at elevene ønsker en lærer som har kompetanse til å skape ro og orden i klasserommet. Noen elever kom med eksempler på begrunnelser for hvorfor man må ha ro i klasserommet, for eksempel at det er vanskelig å konsentrere seg med bråk og vi har time nå, dere kan snakke sammen i friminuttet. Frode (5. kl.) nevnte ikke at læreren skulle være streng i stemmen og hadde denne vinkling i sitt svar:

*Kanskje klaske litt forsiktig i bordet eller klappe eller telle ned fra for eksempel 5 eller 3 slik at alle følger med. Eller be dem være litt mer stille, og hvis noen sitter og prater veldig høyt, så kan læreren flytte de fra hverandre (Frode 5. kl.).*

Slik jeg tolker dette, bør en lærer bruke ulike metoder for å skape ro og orden, og den vet å tilpasse klasseledelsen etter de ulike situasjonene.

Alle elevene nevnte i løpet av intervjuet at de synes at en lærer skal være snill og streng når den må, men ikke for streng. For å prøve å få innsikt i hva elevene la i for eksempel det å være streng, ba jeg dem fortelle meg om en gang de synes læreren deres var streng. Alle svarene fra de ulike elevene var relatert til at læreren var streng når det var bråk i klassen eller noen ikke hørte etter. Tonje (3. kl.) svarte meg slik:

*Den er streng hvis noen sier at de må på do, også tuller de bare i gangen, og når de kommer inn har de gått glipp av mye. Den kan være streng hvis det bare er noen som leker og tegner i boka, og hun kan være streng fordi hun vil ha mindre bråk (Tonje 3.kl.).*

Jeg tolker elevenes beskrivelse av streng som at læreren har kompetanse til å følge de regler som gjelder og har struktur og orden i klasserommet. Slik jeg forstår det, er læreren streng når den skal repetere og håndheve regelbrudd, og i arbeidet med å innarbeide regler og struktur i klasserommet.

## 5.5 Faglig kompetanse

Jeg stilte elevene et åpent spørsmål som kunne tolkes på flere måter, om hva de mener det er viktig at en lærer kan. Svarene jeg fikk fra fire av elevene omhandlet lærerens fagkunnskaper, de to andre svarte at læreren må kunne undervise og kunne gjøre ting. Frode (5. kl.) gikk grundig til verks i hva den mener en lærer skal kunne:

*Det kommer helt an på hvilke fag det gjelder, hvis det gjelder alle burde man jo kunne litt mye om det. For eksempel i matte må man kunne formler og gangning, og i norsk må man kunne forklare veldig bra, og i rettskriving burde man skrive opp det man skal skrive på tavla, så følger absolutt alle med (Frode 5. kl.).*

Slik jeg tolker Frode (5. kl.) må læreren ha fagkunnskap i de fagene den skal undervise i. Er man trygg på det man skal undervise, er det også lettere å tilnærme seg ulikt fagstoff på ulike måter.

Videre spurte jeg om hvor viktig de synes det er at en lærer er flink i faget sitt. Samtlige elever svarte at det var veldig viktig, og de begrunnet viktigheten av dette med at det er elevene som skal lære. Jeg mener derfor det er viktig at læreren kan det den skal lære bort og har kompetanse til å hjelpe elevene med det de ikke klarer selv. Frode (5. kl.) beskrev viktigheten av at en lærer kan sitt fag slik:

*Det er egentlig veldig viktig at en lærer er flink i faget, for jo bedre en lærer er i det, jo bedre blir elevene i det, og jo blir bedre elevene er i det, jo høyere karakterer på høyskolen, og jo høyere karakterer de får på høyskolen, jo bedre jobb får dem (Frode 5. kl.).*

Slik jeg forstår elevene synes de det er viktig at læreren kan sitt fag slik at de får mulighet til å lære og utvikle seg. Faglig kompetanse legger grunnlaget læreren trenger for å hjelpe elevene sine i denne lærings- og utviklingsprosessen. Jeg fulgte opp med spørsmålet med om en lærer skal kunne alt. Her svarte samtlige elever at en lærer trenger ikke å kunne alt, men den skal kunne mye, spesielt i de fagene den underviser i. Storm (7. kl.) svarte på denne måten:

*Storm: Den kan jo kunne alt, men det er ganske umulig, for hvis du kan alt, så har du oppnådd nirvana, da er du buddah liksom. Den trenger ikke å vite alt, men den burde vite mye om de fagene den skal ha elevene i.*

*Jeg: Hvis en lærer ikke kan svare på et spørsmål som stilles, er det greit eller synes du den skal kunne svare på det?*

*Storm: Jeg synes det er helt greit, for det er jo ikke sånn at læreren er jo ikke google eller wikipedia, det er ikke alltid at han kan alt eller har rett. (Storm 7. kl.).*

Slik jeg tolker Storm (7. kl.) trenger ikke en lærer å kunne alt, men den bør ha solide fagkunnskaper. Truls (3. kl.) fokuserte også på noe jeg egentlig ikke har tenkt over før, men som jeg vil si meg ganske enig i:

*En lærer skal egentlig lære litt av å være lærer også, man skal liksom få erfaring fra elevene (Truls 3. kl.).*

Slik jeg tolker det Truls (3. kl.) sier, kobler jeg det til at en lærere må være åpen for at de har et forbedringspotensial og aldri er ferdig utlært. Læreren må ha innsikt i seg selv, og på en profesjonell måte kunne forandre og videreutvikle seg i samspill med elevene til noe positivt for seg selv og elevene.

Innenfor dette temaet avsluttet jeg derfor med å spørre elevene om de tror at en lærer hadde vært en bedre lærer hvis den hadde gått enda lengre på skolen for å bli lærer. Her var elevene ganske samstemte på at jo lengre man går på skole, jo mer lærer man.

## 5.6 Didaktisk kompetanse

Som nevnt tidligere spurte jeg elevene hva de mener må til for at man skal kunne være en lærer. Truls (3. kl.) sitt svar omhandlet lærerens didaktiske kompetanse i stor grad:

*Truls: Man må like barn veldig godt, også må man skjønne litt hva barn mener og hva den sier. Også må den få til å lære på en måte som barna synes dem lærer bra.*

*Jeg: Kan hvem som helst være lærer?*

*Truls: Ja, hvis den liker barn, har vært flink på skolen og kan undervise bra (Truls 3. kl.).*

En god lærer må ifølge Truls (3. kl.) kunne undervise bra, og læreren må ha kompetanse til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

Videre spurte jeg elevene om hvordan de mener en lærer burde lære klassen noe nytt, samt hvordan de selv synes de lærer best. Strukturen, som hovedsakelig gikk igjen hos de fleste på hvordan de ønsket å læres noe nytt, var at de likte å bli lest/vist/fortalt, for så å jobbe selv, og få hjelp etter behov. Slik jeg tolker dette, ønsker elevene undervisning som legger opp til utøvelse av lærerens didaktikk- og organiseringskompetanse, men også relasjonskompetanse.



Da jeg spurte elevene om hvordan de mener en lærer burde hjelpe noen som trenger hjelp i timen, var alle enig i at læreren må kunne hjelpe og forklare til de forstår det. Frida (5. kl.) svarte følgende:

*Forklare dem oppgaven, og liksom vise at du må gjøre dette, ikke plusse, men gange da. Hvis du plusser kommer du til å bruke en evighet, at man liksom hjelper slik, men ikke sier svaret. Fordi du lærer jo ingenting hvis du bare får svaret hos en annen (Frida 5. kl.).*

Slik jeg tolker Frida (5. kl.), skal en lærer være tilstede for å utfordre og hjelpe elevene etter behov. Dette krever at læreren har kunnskap om læringsstrategier og klarer å bruke disse for å sette i gang læring hos elevene.

## 5.7 Motivasjon

Jeg spurte elevene om de kunne fortelle om en time de likte spesielt godt og hvorfor de likte denne timen. Jeg ønsket å undersøke om jeg kunne finne hvilke timer som bidro til motivasjon hos elevene. Samtlige elever fortalte meg om en praktisk time med faglig innhold. Timene som ble nevnt var timer hvor de lagde collage eller powerpoint, undervisning ute og timer som for eksempel kunst og håndverk hvor de kunne jobbe individuelt, men allikevel sitte sammen med venner. Elevene sa at disse timene falt i smak blant annet fordi de fikk gjøre ting de synes er morsomt, de fikk bruke fantasien, det var gøy og ikke minst, det var en variasjon fra den vanlige undervisningen. Slik jeg forstår elevene liker de undervisning som er preget av variasjon og undervisning som gjør det gøy å lære. Elevenes svar viser meg også at det er ulike timer som motiverer og oppleves som minneverdig.

Storm (7. kl.) trekker frem læreren som et forbilde. Han sier:

*Læreren påvirker elevene, den er på en måte et lite forbilde for oss da. Hver lærer er jo et forbilde for elevene, for det er jo de som skal lære oss, de som skal utvikle oss fra å være her til å komme opp å kunne jobbe å slike ting (Storm 7. kl.).*

Ifølge Storm (7. kl.), er det læreren som har ansvaret. Jeg ønsket å finne ut hva elevene mente en lærer kunne gjøre for å skape motivasjon rundt en oppgave og spurte derfor elevene hva en lærer kunne gjøre for at de skulle ville jobbe med en oppgave. Her fokuserte elevene på hva læreren sa for å motivere, samt at oppgavene var morsomme og inspirerende. Truls (3. kl.) sa:

*Den kan motivere deg litt med å si at du har kommet så langt som du har kommet, det er forskjellig hva man kan klare (Truls 3. kl.).*

Slik jeg tolker Truls (3. kl.) ønsker han at læreren skal vise han at alle er forskjellig, og vi må yte det beste vi kan etter våre evner og forutsetninger. Videre var et av spørsmålene jeg stilte elevene hvordan de mener en lærer kan få elever til å få lyst til å lære. Motivasjonsfaktorer som å vite hvorfor man skal lære det og utdanning ble nevnt av flere. Slik svarte Tonje (3. kl.):

*Den kan si tenk hvor flink dere blir når dere blir stor, når dere skal jobbe, og tenk hvor moro det er å kunne nesten alle ting da. Det er jo sikkert mange spørsmål dere blir å få i livet, å tenk hvis dere ikke kan svare på det, tenk hvor moro det hadde vært å kunne svare på det (Tonje 3. kl.).*

Frida (5. kl.) nevnte en motivasjonsfaktor som kan knyttes opp mot selve undervisningen:

*Vise litt morsomme måter å for eksempel regne et regnestykke, slik at det ikke blir det samme gamle, at det blir litt annerledes, litt unikt, at det blir litt gøy (Frida 5. kl.).*

Slik jeg tolker disse to elevene fokuserer Tonje (3. kl.) på dimensjonen om hvorfor man skal motivere til læring, mens Frida (5. kl.) har fokuset på dimensjonen om hvordan man kan skape motivasjon. Slik jeg tolker det, påpeker elevenes svar på spørsmål om hva som gjør at elevene har lyst til å lære også dette. De fleste elevene pekte på at motivasjonen deres til å lære var ønsket å kunne mye når de blir stor for å få seg utdanning eller jobb og tjene penger. Fridas (5. kl.) svar var derimot mer i nuet:

*Det høres morsomt ut, og jeg synes jeg får det bra til. At det ikke blir til at dette forstår jeg ikke, men at jeg får hjelp også klarer jeg det, det er gøy også får jeg lyst til å lære mer (Frida 5.kl.).*

Slik jeg forstår Frida (5. kl.), motiveres hun til å lære siden hun opplever læring og undervisning som noe morsomt og noe hun mestrer. Dette kan tyde på at hun får forventninger og utfordringer som passer henne, i tillegg til den støtten hun trenger når det blir for vanskelig.

På spørsmål om de kunne fortelle om en gang læreren var snill svarte de fire yngste noe som kunne relateres til belønning, mens de to eldste svarte med en mer generell forklaring om hva de legger i det å være snill. Slik sammenlignet Tonje (3. kl.) det å være snill med å få belønning:

*Vi har sånn smilefjes på skolen, så hvis vi har vært snill i en time får vi en smiley, og når vi har fått ti smiley, da får vi ha kosetime hvor vi får lov å ta med det vi vil bortsett fra ipad og pc og slikt, og det liker jeg ganske godt (Tonje 3.kl.).*

Slik jeg tolker dette, trekker elevene hybrider mellom det å være snill, gi/få belønning og motivasjon.

## 5.8 Læringsmiljø

Læringsmiljø, slik jeg forstår det, er en sum av lærerens kompetanse i klasseledelse. Truls (3. kl.) uttalte seg på følgende måte om hva den mener kan gjøre at man får lyst til å lære, som også kan knyttes til et trygt læringsmiljø:

*En lærer må få elevene til å ha det bra på skolen og føle seg trygge. Hvis de ikke er trygge, da få de ikke lyst til å gå på skolen (Truls 3.kl.).*

Ifølge Truls (3. kl.) tolker jeg det som at læreren må bidra til at alle har det bra, som igjen vil skape trygghet i læringsmiljøet for elevene.

Avslutningsvis stilte jeg elevene et spørsmål som omhandlet hvordan en læreren kan utvikle klassemiljøet til å bli en trygg arena å være i, som også i stor grad kan knyttes til lærerens organiseringskompetanse som jeg har snakket om tidligere. Jeg spurte elevene om hva en lærere kan gjøre for at man skal føle seg trygge til å snakke i klassen. Frida (5. kl.) svarte slik:

*Før du skal prate skal du rekke opp handa, og at læreren da sier at alle må være stille slik at man får alle øynene til å følge med, og læreren må inkludere alle i oppgavene (Frida 5.kl.).*

Storm (7. kl.) hadde mer et utdypende svar på dette, som i stor grad kan knyttes til hvordan et inkluderende læringsmiljø etableres og utvikles:

*Det er ikke farlig, det er ikke noen som ler av noen på denne skolen, også sier han at det er helt greit om du sier feil, for da kan vi hjelpe deg, for hvis vi sier feil og han hjelper deg så blir du jo bedre, for da finner du jo ut av det (Storm 7.kl.).*

Slik jeg forstår Frida (5. kl.) og Storm (7. kl.) er det viktig at læringsmiljøet består av blant annet klare regler, trygghet, tillit, respekt, likeverd og gode relasjoner.

## 5.9 Oppsummering av funn

Elevene setter pris på en lærer som verdsetter og respekterer den enkelte elev og likestiller alle elevene. De ønsker en lærer som brenner for sitt yrke og har dem og deres læring og utvikling som førsteprioritet. Elevene mener også at en lærer må inneha kompetanse innenfor flere områdene for å være den tydelige lederen som bedriver god klasseledelse og undervisning. Lærers relasjonskompetanse er også viktig for elevene. De ønsker en lærer som går inn for å skape en god relasjon med dem ved bruk av virkemidler som anerkjennelse, ros, empati, tillit og rettferdig. Læreren må også ifølge elevene være en venn, samtidig som den bidrar til å opprettholde det asymmetriske forholdet mellom lærer og elevene ved å være den tydelige lederen.

Videre mener elevene at det er viktig at læreren har kompetanse til å skape ro og orden i klasserommet. Læreren må kunne benytte denne kompetansen til å følge reglene og opprettholde strukturen gjennom klasseledelse og ulike metoder. Det er også viktig at læreren har solid fagkunnskap, og den må kunne de fagene den underviser i. Elevene er opptatte av sin egen fremtid og at læreren har den nødvendige faglige kompetansen som kan bidra til at de får en god utdanning og jobb. Læreren må også se sitt eget forbedrings- og utviklingspotensiale for å bli en enda bedre lærer. Elevene ønsker en lærer som kan undervise bra, og vet hvordan den skal tilpasse undervisningen til den enkelte elev gjennom kombinasjonen av kompetanser innen varme og kontroll. Læreren bør og ha kunnskaper om ulike metoder og læringsstrategier, blant annet for å kunne variere undervisningen for å skape motivasjon og læring.

Alle elever er forskjellige og motiveres av ulike ting. Elevene har også ulike forutsetninger og de trenger utfordringer tilpasset sitt nivå for å få motivasjon. Det er læreren som har ansvaret for å skape motivasjon hos alle elevene og må ha kompetanse innenfor både varme- og kontrolldimensjonen. Elevene peker også på belønning som en faktor til motivasjon for dem. Til slutt mener elevene at læreren ved sin klasseledelse skal skape trygghet og bidra til et inkluderende læringsmiljø preget av blant annet regler og rutiner, trygghet, likeverd, respekt, tillit og gode relasjoner.

Jeg har nå presentert deler av min empiri og de funnene jeg har gjort i mitt prosjekt. Jeg vil i neste kapittel diskutere min funn i lys av teori og svare på min problemstilling.

## 6 Diskusjon

Jeg kommer i dette kapittelet til å diskutere mine funn fra forrige kapittel i lys av teori og begreper fra kapittel 2. Jeg vil i tillegg diskutere funnene med annen teori som kan belyse mine funns ytterlige styrker og svakheter, for å tilslutt svare på problemstillingen «På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer?*».

### 6.1 Varme

Hattie (2014) sier at studier tyder på at elevene ikke nødvendigvis er interesserte i læreren som person, men er mer opptatt av hvordan den behandler dem (Hattie, 2014, s. 63). Funnene mine viser at elevene setter pris på en lærer som verdsetter og respekterer den enkelte elev, det stemmer med Nordahl (2010) som sier at klasseledelse krever en voksen som respekterer og verdsetter elevene (Nordahl, 2010, s. 156). Hattie (2014) viser til at elevene setter pris på individuell respekt (Hattie, 2014, s. 63). Elevene bekrefter dette. De ønsker en lærer som likestiller alle elevene med hverandre, som for eksempel Frida (5. kl.) som sier at læreren skal ta vare på alle i klassen. Det er lett å si at alle elever skal behandles likt, men som lærer må man huske på at elever har ulike utgangspunkt. Derfor må man ta hensyn til den individuelle eleven for at alle skal være likestilt. Forutsetningene til elevene gjør at variasjonene for når man for eksempel føler seg verdsatt varierer fra elev til elev. Læreren må derfor kjenne elevene godt for å vite når og hvordan de føler seg likestilt.

Et av mine funn viser at elevene vil at læreren skal brenne for sitt yrke og ha dem og deres læring og utvikling som førsteprioritet. Tonje (3. kl.) for eksempel påpekte at lærere kan ha ulik motivasjon for ville jobbe, men hun vil at en lærer skal være lærer fordi den liker å lære bort og jobbe med barn. Som nevnt tidligere sier den generelle delen av læreplanen (2006) at læreren må vedkjenne seg sin personlighet og egenart, fordi det viktigste læremiddelet den har er seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12). Slik jeg tolker læreplanen må læreren være trygg på seg selv, sin personlighet og identitet. Den må kjenne sine grenser og våge å utfordre disse, og den må vite hva den står for og motiveres av i sitt arbeid. Jeg tolker det også som at elevene ønsker en lærer de vet gjør jobben sin av de rette grunnene, og at læreren er trygg på seg selv og det den gjør. Dette er blant annet viktig fordi læreren er den som har størst betydning for elevene læringsutbytte, den må derfor være bevisst sitt ansvar (Postholm, 2013, s. 21; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12). Slik jeg ser det vil en lærer som er trygg på seg selv ha lettere for å konsentrere seg om elevene, samt kunne utvikle seg som lærer og

klasseleder. Funnene mine viser at elevene mener at en lærer må inneha kompetanse innenfor flere områder for å være den tydelige lederen som bedriver god klasseledelse og undervisning. Dette samsvarer med Nordahls (2012) syn på at en avgjørende ferdighet hos læreren er evne til klasseledelse og undervisning, og at elevene ikke skal være i tvil om hvem som er den tydelige lederen (Nordahl, 2012, s. 9).

Ifølge Ogden (2012) vil det at en lærer engasjerer seg og viser interesse for eleven på et personlig og utenomfaglig nivå, bidra til utvikling av tillit og etablering av en positiv relasjon (Ogden, 2012, s. 49). Dette er i tråd med mine funn om at lærerens relasjonskompetanse er viktig for elevene. Elevene vil ha en lærer de føler seg trygg på og kan dele deres sorger og gleder. Sanna (7. kl.) sier for eksempel at det er viktig at en lærer har kunnskaper på et mer personlig plan om hver elev, slik at den vet hvorfor man er slik man er. Stortingsmelding 11 (2008-2009) sier at læreren skal kjenne elevene og deres potensiale, som avhenger av en god relasjon (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 15). Hjørnesteinen i god klasseledelse er en positiv relasjon (Drugli, 2012, s. 118). Funn videre viser at elevene ønsker en lærer som går inn for å skape en god relasjon ved bruk virkemidler som anerkjennelse, ros, empati, tillit og rettferdig. Disse begrepene blant annet trekkes frem som ettertraktede kvaliteter hos en lærer blant elever (Hattie, 2014, s. 47, 52, 63-65). Ifølge Piaget søker mennesket ekvilibrium (likevekt), et behov som er en medfødt, selvregulerende prosess (Imsen, 2012, s. 234). Dette ser jeg i sammenheng med at en lærer blant annet må være rettferdig, inkluderende og respektfull. Frida (5. kl.) for eksempel var opptatt av at læreren skulle inkludere alle i klassen, mens Sanna (7. kl.) mente læreren skal være rettferdig. Slik jeg tolker det må en lærer etterkomme kvaliteter som dette i et forsøk på å hjelpe elevenes behov for likevekt. Jeg tolker det også som at likevekt bidrar til den gode relasjonen mellom lærer og elev, fordi eleven vet at læreren vil dens beste. Dette mener jeg kan ses i samsvar med § 1-1 i opplæringsloven (1998) som sier at eleven skal møtes med tillit, respekt og krav, samt utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringsloven, 1998). Nordahl (2010) sier at lærere må gjøre seg fortjent til tillit ved å vise pålitelighet og rettferdighet (Nordahl, 2010, s. 139-140). Elevene mener det er viktig at læreren står for det den sier og viser pålitelighet overfor elevene, og som tidligere nevnt ser jeg på pålitelighet og tillit som to synonymer.

Ifølge Grimsæth og Hallås (2014) er et av de viktigste kjennetegnene på en positiv relasjon at man viser empati (Grimsæth og Hallås, 2014, s. 155), som gjenspeiles i at elevene ønsker en lærer som trøster dem når de har slått seg, noen som ser dem og bryr seg om dem. Dette

samsvarer også med det Nordahl (2010) sier om at god klasseledelse blant annet handler om å se, høre og bry seg om elevene (Nordahl, 2010, s. 151). Tonje (3. kl.) sa at det viktigste en lærer kan gjøre, er å bry seg. Å bry seg mener jeg favner mye av relasjonskompetansen. Man kan bry seg på mange måter, og man trenger ikke en fullverdig relasjon for å bry seg om noen. Ifølge Bergkastet og Andersen (2013) avhenger gode relasjoner av varme og emosjonell støtte (Bergkastet og Andersen, 2013, s. 42). Ogden (2012) sier at bruk av ros, anerkjennelse og det å se elevene er pedagogikkens kraftigste virkemiddel og en viktig ingrediens i en positiv relasjon (Ogden, 2012, s. 40). Truls (3. kl.) sier at han ønsker en lærer som forteller at han er flink. Elevene søker naturlig nok anerkjennelse fra læreren for å vite at de er bra nok. Man blir aldri for gammel for ros, og jeg mener man ofte er for dårlig til å både motta og gi ros. Ros, i alle fall for meg, er viktig for selvbildet.

Ifølge elevene viser et annet funn at læreren skal være en venn, samtidig som den bidrar til å opprettholde det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev ved å være den tydelige lederen. Fem av de seks elevene i mitt prosjekt svarte som nevnt tidligere «ja» på spørsmål om læreren skal være en venn. En studie gjort av Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, NTNU konkluderer derimot med at elevene mener at læreren ikke skal være en venn, fordi de vil ha lærere som er tydelige voksne (Drugli og Undheim, 2014). Definisjonen av begrepet venn kan være tolket ulikt av elevene i denne studien og elevene i mitt prosjekt. Jeg tolker det som at elevene i mitt prosjekt ser på en venn som en de blant annet liker å omgås, har tillit til og liker dem for den de er. Slik jeg forstår resultatet av studien viser den at elevene ønsker en tydelig asymmetrisk relasjon med lærerne sine, hvor læreren står i en overordnet posisjon i forhold til elevene, som kan bety at de definerer en venn som en de er likestilt med. Dette samsvarer med det Nordahl (2012) blant annet sier om det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev. Det er viktig å opprettholde dette forholdet for at læreren skal fremstå som en tydelig leder, og at elevene skal oppleve at en positiv relasjon til stede (Nordahl, 2012, s. 34). Elevene i mitt prosjekt presiserer at de vil at læreren skal være en venn, men mest lærer. Dette tyder på at også de ønsker en asymmetrisk relasjon på tross av at de anser læreren som en venn også. Jeg mener at å betegne læreren som en venn blir feil. En venn mener jeg er man er likestilt med, og som lærer skal man ikke være likestilt med elevene.

I en studie hvor det er undersøkt i hvilken grad blant annet elevens kjønn og alder kan assosieres med relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, viser funnene at jenter har bedre relasjoner til læreren enn gutter, og relasjonen mellom læreren og de yngste elevene er bedre

enn med elever på 4.-7. trinn (Drugli, 2011, s. 29). I mitt prosjekt finner jeg ingen signifikant forskjell mellom hverken kjønn eller alder. Utvalg i mitt prosjekt er begrenset, og jeg ser at kjønns- og aldersmønsteret kunne vært større dersom jeg hadde hatt andre elever eller et større utvalg.

## 6.2 Kontroll

Et annet funn viser at elevene mener det er viktig at læreren har kompetanse til å skape ro og orden i klasserommet. Dette samsvarer med at læreren må ha kompetanse til å holde ro og orden i klasserommet, blant annet gjennom gode regler og rutiner. Dette krever en tydelig lærer (Ogden, 2012, s. 17; Bergkastet og Andersen, 2013, s. 43). Elevene synes opptatt av at læreren skal være streng i stemmen og vise hvem som er lederen. Ved god organiseringskompetanse hos læreren er det som foregår i klasserommet forutsigbart for elevene, og jeg mener det bidrar til å skape et godt og trygt klassemiljø. Som lærer kan man ta alle forhåndsregler angående undervisning, regler og struktur i klasserommet, men realiteten er at med så mange ulike mennesker i samspill vil klasserommet alltid være uforutsigbart. Derfor er det viktig at læreren behersker situasjonsbestemt klasseledelse slik Nordahl (2010, s. 153; 2012, s. 35) beskriver det. Læreren må gjennom sin klasseledelse og ulike metoder følge reglene og opprettholde strukturen viser et av mine funn. Frode (5. kl.) for eksempel pekte på ulike metoder og løsninger for å skape og bevare ro og orden. Dette kan ses i sammenheng med hva som anses som viktig for å innarbeide gode vaner slik at læring kan være i fokus fremfor konsekvenser av regelbrudd (Ogden, 2012, s. 21-22; Bergkastet og Andersen, 2013, s. 43). Dersom læreren ikke klarer å bruke sin kompetanse for å skape gode vaner i klasserommet, mener jeg klasserommet kan oppleves som negativt. Enten fordi det ofte er bråk, uro og «rotete», eller fordi det alltid er konsekvenser og «straff» tilstede på grunn av regelbrudd.

For å være lærer trenger man god faglig ballast med seg inn i undervisningen for å gi elevene faglig læring (Damsgaard, 2010, s. 47; Bergkastet og Andersen, 2013, s. 60-61). Mine funn viser at elevene mener at læreren skal ha solid fagkunnskap, og den må kunne de fagene den underviser i. Jeg mener dette er i samsvar med Hattie (2014) som sier at en kilde til læring for elevene oppstår i samspill med lærere de anser som kunnskapsrike og flinke. Fordeler med å kunne sitt fag er blant annet at man som lærer blir ansett som en læringskilde for elevene sine (Hattie, 2014, s. 47). Det kan også være problematisk å ha et for stort fokus fagkunnskaper. En lærer som innehar mye kunnskap ønsker nok også å vise dette. Da kan slik Hattie (2014)



påpeker være at læreren med dybdekunnskap ikke har noen enkel måte å lære den bort på (Hattie, 2014, s. 48). Det kan også være at fokuset i klasserommet blir på fag, og at alle de andre faktorene for læring kommer i bakgrunnen av faget i stedet for i samspill med det.

Elevene er opptatte av sin egen fremtid. Funnene mine viser at de mener det er viktig at læreren har den nødvendige faglige kompetansen som kan bidra til at de får en god utdanning og jobb. Dette samsvarer med det Stortingsmelding 11 (2008-2009) sier om lærerens kompetanse i fag og grunnleggende ferdigheter. Læreren har ansvar for å gi elevene et godt grunnlag for videre læring, og må derfor ha solide kunnskaper i fagene den skal lære bort (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 15; Bergkastet og Andersen, 2013, s. 60-61). På 1.-7. trinn er læreren allmennlærer, og det kreves egentlig at den skal ha gode fagkunnskaper i alle fag. På mitt studie får man derimot bare studiepoeng i fire skolefag. Det vil i utgangspunktet si at jeg har fagkompetanse til å undervise i disse fire fagene. Hva gjør man når man som lærer skal undervise i fag man ikke kan ikke har kompetanse i? Som lærer skal man faglig ligge flere steg fremfor elevene, det holder derfor ikke å skulle lese seg opp i forkant av en time. Dette påpeker viktigheten av god fagkunnskap slik at læreren er trygg på det den skal undervise. Stortingsmelding 11 (2008-2009) peker på at faglig trygghet gjør det lettere for lærere å differensiere opplæringa (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13).

Et av mine funn pekte på at læreren må se sitt eget forbedrings- og utviklingspotensiale for å bli en bedre lærer. Slik Truls (3. kl.) sa at læreren skal lære av å være lærer gjennom erfaring fra elevene. Dette mener jeg kan ses i sammenheng med Damsgaard (2010) som sier at læreren må ha faglig kompetanse innen både teori, lovverk, samfunnets utvikling og fag for å utvikle læring hos elevene og seg selv (Damsgaard, 2010, s. 47). Slik jeg forstår det kreves det at en lærer kontinuerlig er oppdater i forhold til lovverk, planer og samfunnet generelt, slik at den på best mulig måte er rustet i møte med ulike elever. Læreren må samtidig som den er villig til å utvikle og forbedre seg, kunne stå for egne meninger. Den trenger ikke bestandig føye seg for kritikk, så lenge den vet hvorfor den gjør som den gjør og kan begrunne sine valg.

Funnene mine viser at elevene ønsker en lærer som kan undervise bra. De ønsker lærere som er flink til å forklare og gjøre seg forstått. Dette samsvarer med det Lyngsnes og Rismark (2007) sier om at didaktisk kompetanse er lærerens kompetanse til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningsforløp, som også innebærer kunnskap om læringsstrategier (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 21). Læreren må ha kunnskap om hvordan den skal tilpasse

undervisningen og formidle tydelige mål for opplæringen til elevene (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13). Elevene beskriver en lærer som ved bruk av varme og kontroll klarer å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Truls (3. kl.) blant annet sier at læreren må få til å lære på en måte som elevene synes de lærer bra. Grimsæth og Hallås (2013) sier at lærerens kunnskap om hvordan elever med ulike forutsetninger lærer best og evne til å tilpasse undervisningen, bidrar til et bedre læringsutbytte for elevene (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 70-71). Slik jeg tolker det vil en lærer som ikke har tilstrekkelig didaktisk kompetanse kunne støte på problemer med å tilpasse undervisningen slik at den gir alle elevene læringsutbytte. Ofte blir læreren sett på en som skal lære barn. Slik jeg ser det skal ikke læreren lære elevene noe, det er elevene selv som må lære seg noe. Læreren skal kun legge til rette for læring og refleksjon. Dette mener jeg er i tråd med det den generelle delen av læreplanen (2006) sier om at læreren ved hjelp av stimuli skal sette i gang læring som fullføres av elevens egen innsats (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10).

Læreren bør også ha kunnskaper om ulike metoder og læringsstrategier, viser mine funn. Blant annet for å variere undervisningen for å skape motivasjon og læring. Dette er i tråd med Damsgaard (2010) som sier at didaktisk kompetanse blant annet innebærer kunnskap om bruk av ulike læringsstrategier i undervisningen (Damsgaard, 2010, s. 47). Grimsæth og Hallås (2013) sier at hvordan en lærer mestrer ulike undervisningsmetoder har noe å si for undervisningen, derfor må læreren ha kompetanse til å tilpasse undervisningen etter ulike elever, klasser og situasjoner (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 70-71). Slik jeg tolker dette må læreren ha kompetanse til å vite hvor eleven er, hvor den skal og hvordan den kommer seg dit den skal. Dette ser jeg i sammenheng med Vygotsky og hans proksimale utviklingszone (Imsen, 2012, s. 258). I den proksimale utviklingssonen befinner eleven seg mellom grensen for hva den klarer alene og hva den kan klare med hjelp. Her er det læreren som skal støtte, hjelpe og stimulere eleven til å klare noe på egenhånd (Imsen, 2012, s. 258). Flere elever vil at læreren skal hjelpe når de ikke får til, samtidig påpekte de at læreren ikke skal si svaret, fordi det er morsomt å klare det alene. Slik jeg tolker det ønsker elevene en lærer som har kompetanse til «plassere» dem i den proksimale utviklingssonen.

### 6.3 Motivasjon

Funnene mine bekrefter at alle elever er forskjellig og motiveres av ulike ting, som samsvarer med Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) som sier at alle elever er ulike, og motiveres på ulike måter. En lærer må derfor finne ulike metoder og tilnærminger for å skape motivasjon

(Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 103-104). En lærer må gå frem som et forbilde og gi elevene lyst til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12). Storm (7. kl.) var også inne på at læreren skal være et forbilde. Jeg tolker det å være et forbilde som noen man ser opp til og gjerne vil være. Læreren må gå frem som et godt eksempel for elevene. Slik som Truls (3. kl.) sa det om at læreren ikke kan love noe, for å så ikke holde det. Da utstråler man at det er greit å lyve eller bryte løfter. Som lærer burde man gjenspeile en holdning om at man skal være mot andre slik man vil at andre skal være mot seg. Læreren må også skape motivasjon og gi elevene lyst til å lære. Dette kan oppleves som problematisk med tanke på at elevene er så forskjellig, både i forhold til forutsetninger, personlighet og motivasjon. Slik jeg ser det er det meget essensielt at lærerens kompetanse omfavner både varme- og kontrolldimensjonen i klasseledelse. Funnene mine viser også i denne retningen da elevene mener at det er læreren som har ansvaret for å skape motivasjon hos elevene. Dette mener jeg samsvarer med det ulik teori sier om at læreren, dens klasseledelse og væremåte, samt faglige og didaktiske kompetanse er en viktig faktor til motivasjon hos elevene (Hattie, 2014, s. 47; Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 103-104; Meld. St. 18 (2010-2011), s. 68-69; Nordahl, 2010, s. 150).

Mine funn viser at elevene har ulike forutsetninger og trenger utfordringer tilpasset sitt nivå for å få motivasjon. Dette samsvarer med Nordahl (2010) som sier at motivasjon blant annet kan skapes ved å gi elevene realistiske forventninger og utfordrende og motiverende oppgaver (Nordahl, 2010, s. 150). Frida (5. kl.) fortalte at det som motiverer henne til å lære er at hun opplever mestring, og det gjør at hun ønsker å lære mer. Her kan det også trekkes tråder til den proksimale utviklingssonen som nevnt tidligere. Læreren må gi elevene oppgaver som oppleves som utfordrende, men ikke umulige. Elevene må dermed jobbe hardere for å mestre oppgaven, og gevinsten blir større. Det er slik jeg ser det en vinn-vinn-situasjon, ved at elevene føler mestring og motivasjon i tillegg til at de utvider sin eksisterende kunnskap.

Jeg opplever at å tro på elevene og å vise de at man tror på dem er en av det viktigste faktorene for å skape motivasjon. For har du som lærer troen på elevene, får også eleven troen på seg selv. Mine erfaringer forteller meg at det er utrolig hva elever kan klare så lenge læreren og de selv har troen på den. Dette er i tråd med å stille forventninger til elevene. Jeg mener dette samsvarer med Banduras teori om «self-efficacy», oversatt mestringsforventninger (Imsen, 2012, s. 465). Denne teorien omhandler i grove trekk, slik jeg forstår den, om troen på - og forventninger til at egen mestring har betydning for hva man klarer å mestre i

fremtiden slik jeg tolker den (Imsen, 2012, s. 465-466). Jeg mener dette samsvarer med hvordan en lærer klarer å skape en god relasjon med elevene, som samsvarer med Nordahl (2010) som sier at lærerens evne til å skape en god relasjon kan trigge elevenes motivasjon (Nordahl, 2010, s. 131).

Mine funn viser at elevene anser belønning som en motivasjonsfaktor. Jeg mener dette kan ses i sammenheng med det Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) sier om at læreren må motivere gjennom positiv oppmerksomhet, som for eksempel kan være belønning (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 103-104). Dette kan være en metode for å skape motivasjon. Her må man vurdere det etiske perspektivet med å bruke belønning som motivasjon for elevene. Belønning forbindes ofte med Skinner og behaviorismen. Skinner fremstiller en del av sin teori som: stimuli → atferd → konsekvens (belønning) (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 50). Slik jeg forstår det kan det overføres til at elevene skal få gå tidlig hjem hvis de arbeider godt (stimuli), derfor jobber elevene godt (atferd), og de får dermed gå tidlig hjem (konsekvens/belønning). Det er fordeler og ulemper ved å bruke belønning, blant annet som motivasjon for læring. Hvis man henger ei gulrot fremfor en hest, vil hesten gjøre sitt beste for å få tak i den. Slik jeg tolker belønning som motivasjon, kan det ses i sammenheng med hesten og gulrota, men kan også i sammenheng med Nordahl (2010) som sier at en lærer i sin klasseledelse blant annet skal motivere til arbeidsinnsats (Nordahl, 2010, s. 150). Fordelen med belønning er at elevene i stor grad vil gjøre sitt beste for å få «gulrota», dermed motiveres de til å jobbe. Ulempen er når «gulrota» ikke er fristende nok for alle, eller at de ikke motiveres av den lengre. Jeg mener at belønning kan være en hensiktsmessig faktor for motivasjon, hvis den brukes på «rett» måte. Jeg mener en «rett» måte vil være at det ikke implementeres som en vane, men heller brukes når behovet vurderes stort nok eller i arbeidet mot å etablere regler og andre vaner i klasserommet. Det er også viktig at alle er forstått med regler og konsekvenser for et eventuelt belønningssystem. Når det er sagt, så finnes det nok mange andre motivasjonsteknikker som kan fungere like bra, såfremt man har kompetanse til å benytte seg av de.

#### 6.4 Læringsmiljø

Ogden (2012) hevder at en lærer kan ha ulike metoder og måter å utøve klasseledelse på, men det å etablere et trygt og godt læringsmiljø ligger som regel i bunnen for alt læreren gjør (Ogden, 2012, s. 17). Funnene mine peker på at elevene mener læreren gjennom sin klasseledelse skal skape trygghet og bidra til et inkluderende læringsmiljø. Truls (3. kl.)

fortalte at læreren må bidra til at elevene føler seg trygge, slik at de har det bra på skolen. Dette mener jeg samsvarer med Stortingsmelding 11 (2008-2009) som sier at en lærer må danne et inkluderende læringsmiljø preget av anerkjennelse, respekt og toleranse, siden elevene er en mangfoldig sammensatt gruppe (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13). Læreren må være trygg på seg selv og sin kompetanse. Slik jeg ser det bidrar den trygge læreren til en tydelig lærer, som er en viktig forutsetning i læringsmiljøet. Det inkluderende læringsmiljø burde ifølge mine funn være preget av blant annet regler og rutiner, som viser seg i det Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) sier om at å etablere faste regler og rutiner i klasserommet kan heve kvaliteten på læringsmiljøet (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 27). Dersom læringsmiljøet ikke preges av struktur, regler og orden, vil det gå på bekostning av læringsmiljøet og motivasjon slik jeg tolker det. Til slutt viser funn at læringsmiljøet også burde være preget av trygghet, likeverd, respekt, tillit og gode relasjoner. Dette er i samsvar med det § 9a-1 i opplæringsloven (1998) sier om elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998). Dette viser at for å skape et trygt læringsmiljø som legger til rette for at læring skal skje, må læreren inneha kompetanse innen varmedimensjonen i tillegg til kontroll.

Jeg ser gjennom både analysen og diskusjonen at funnene mine nok hadde vært noe annet dersom utvalget mitt hadde vært annerledes. Jeg har i mitt prosjekt en kulturell, homogen gruppe. Hadde utvalget av elever vært mer multikulturelt ville nok forskjellene på hva elevene vektlegger som viktig i en lærer vært mindre samsvarende. I denne omgang ble ikke utvalget mitt verken stort eller bredt nok til å danne tydelige mønstre i kjønn og alder. Jeg kan også stille spørsmål ved min bruk av teori. Jeg har i stor grad benyttet meg av Thomas Nordahl og John Hattie. I ettertid av Hatties publisering forskningen *Synlig læring* (2009), har mange stilt seg kritisk til den. Ifølge seniorforsker Karl Jan Solstad, burde den ikke leses eller tolkes slik Bibelen er Koranen kan gjøres av fanatikere (Solstad, 2015). Professor Svein Sjøberg ved Universitetet i Oslo, stiller seg i sin kronikk kritisk til Hatties forskning, og setter søkelyset på hvordan han mener Hattie kommer med enkle konklusjoner og svar på kompliserte spørsmål (Sjøberg, 2015). Nordahls teori underbygges og likestilles, slik jeg ser det, med Hatties teori og forskning. Derfor kan det være at mitt resultat svekkes ved bruk av Nordahl og Hattie som hovedkilder. På tross av dette vurderer jeg deres teorier som relevant å benytte seg av i mitt prosjekt.

Basert på mitt utvalg, empiri og funn ser jeg at kompetansene innenfor varme- og kontrolldimensjonen viser seg altså å være elementære faktorer i forhold til motivasjon og læringsmiljøet, og summen av alt dette danner grunnlaget for den autoritative klasselederen som jeg nå vil gjøre rede for.

## 6.5 Den autoritative læreren

Mitt prosjekt bunner ned i den autoritative læreren. Dette er læreren som klarer å kombinere høy grad av varme og kontroll i sin klasseledelse. Beskrivelsen alle elevene hadde om *drømmelæreren*, var at den er snill og av og til streng, men ikke for streng. Med litt godvilje kunne hele mitt prosjekt basert seg på denne beskrivelsen. Jeg mener at snill faller inn under det å vise varme, mens streng tyder på kontroll. Jeg har i min oppgave også drøftet den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev som viktig i klasseledelse. Slik jeg tolker den asymmetriske relasjonen, oppstår den når en lærer praktiserer autoritativ klasseledelse. Når en lærer er den tydelige lederen, og samtidig har en god relasjon med elevene «krysses» varme- og kontrolldimensjonen vist i figur 1 (Dimensjoner av klasseledelse, 2012). Disse to dimensjonen påvirker hverandre, og klarer læreren å kombinere varme og kontroll i sin klasseledelse evner den å skape et trygt læringsmiljø og motivasjon – man er da den autoritative læreren.

For å svare på problemstillingen «På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer?*», bunner all min empiri og mine funn ned i at elevene i aller høyeste grad beskriver en autoritativ lærer som kombinerer både varme og kontroll i sin klasseledelse, som sin *drømmelærer*. Som nevnt flere ganger er alle elever ulike, dette kommer også frem gjennom intervjuene med elevene. Elevene vektlegger ulike faktorer hos en lærer som viktig, og alle har ulikt fokus på hvordan de ønsker en lærer skal være. Faktum er derfor at det ikke finnes noe oppskrift på å bli *drømmelæreren*, fordi det som er *drømmelæreren* for en elev ikke nødvendigvis den samme for en annen. *Drømmelæreren* er altså ulik for alle. Som lærer bør man derfor ettertrakte å bli den autoritative klasselederen. Siden alle elever er ulike og unike hver for seg, kan man ikke være alles *drømmelærer*. Det vil derfor vil det være en bonus om elevene møter sin *drømmelærer*.

## 7 Avslutning

I mitt søk etter å svare på problemstillingen «På hvilken måte beskriver ulike elever sin *drømmelærer?*», som jeg tidligere har operasjonalisert, tok jeg for meg ulike teorier om klasseledelse. Jeg benyttet teori fra blant annet Grimsæth og Hallås, Bergkastet og Andersen, Nordahl og Hattie. Klasseledelse omfavner mye, jeg valgte derfor ut hovedkategorier jeg mener er relevant i forhold til min empiri og problemstilling. Disse valgte jeg å kalle for lærerens personlighet, relasjonskompetanse, organiseringskompetanse, faglig og didaktisk kompetanse, motivasjon og læringsmiljø. Deretter gjennomgikk jeg en prosess i innsamlingen av data med et forarbeid, før jeg benyttet intervju som metode i en hermeneutisk forankring, og intervjuet seks elever om deres *drømmelærer*. Etterarbeidet av det innsamlede datamaterialet bestod av transkribering og en rå-analyse basert på to analytiske tilnærminger. Videre satt jeg empirien inn i en matrise sortert etter elever og hovedkategorier innenfor klasseledelse. Deretter gjorde jeg en analyse av empirien, hvor jeg tolket elevenes utsagn og fant funnene mine. I diskusjonen koblet jeg teori på funnene mine og snakket om den autoritative læreren, i tillegg til at jeg svarte på problemstillingen. Jeg konkluderte med at elevene i aller høyeste grad beskrev en autoritativ lærer som sin *drømmelærer*, men alle vektla forskjellige faktorer som det viktigste med en lærer. *Drømmelæreren* elevene beskrev var ikke den samme, en lærer kan derfor ikke være alles *drømmelærer*. Slik jeg ser det burde en lærer strebe etter å bli en autoritativ klasseleder og håpe at den blir noens *drømmelærer*.

I arbeidet videre med å gi elevene *drømmelæreren* sin, er Ernas tanker om for eksempel videreutdanning viktig. Jeg mener derimot at mye av jobben ligger i å gi læreren en generell kompetanse innenfor klasseledelse. La meg ta relasjonskompetanse som et eksempel. Teorien sier mer enn nok om viktigheten av gode relasjoner og viktige faktorer for å danne disse. Faktumet, som med mye annet, er at det er i praksis man får erfaringer for å utvikle sine evner og kompetanser. Ifølge teori, forskning og elevene er relasjonskompetanse viktig, derfor burde det være større fokus på at lærerstudenter må få utviklet denne kompetanse. Man kan ikke øve på å etablere relasjoner andre plasser enn i samspill med elever, ergo må man ut i skolen for å utvikle sin kompetanse på dette området. På mitt studie har vi 20 uker praksis fordelt på 5 år, noe jeg mener er alt for lite. Jeg mener man burde øke antall uker i praksis i stedet for et hovedfokus på faglig løft og utvikling. Gjennom økt praksis får lærerstudenten mulighet til å tilegne seg kompetanse på alle områdene innenfor klasseledelse, og dermed et best mulig utgangspunkt for å kunne bli en autoritativ lærer, for noen *drømmelæreren*.





## 8 Litteratur

Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Bergkastet, I. og Andersen, S. (2013) *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Bjørndalen, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Cappelen Damm AS

Drugli, M. B. (2011) Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, (4), 26-33.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS

Grimsæth, G. og Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hattie, J. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Cappelen Damm AS

Imsen, G. (2012). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 4. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Marzano, R.J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Nordahl, T. (2013). Kapittel 4: Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl og T. Helland (Red.). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring. 2. utgave*. (s. 105-136). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Postholm, M. B. (Red.). (2013). *Klasseledelse – for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag

Postholm, M. B. (Red.). (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Tanggaard, L. (Red.). (2010). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget

## 8.1 Andre kilder

Dimensjoner av klasseledelse. [Bilde] (2012). Hentet fra <http://slideplayer.no/slide/1881546/>

Drugli, M. B. og Undheim, A. M (2014, 3. februar). *Drømmelæreren er først og fremst snill.*

Hentet fra

<http://www.dagbladet.no/2014/02/03/kultur/meninger/hovedkronikk/kronikk/lerere/31618304/>

Facebook (u.d). *Arbeidstidsforhandlingene*. Hentet 23.04.2015, fra

<https://www.facebook.com/groups/arbeidstidsforhandlingene/?fref=ts>

Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Utdanningsdepartementet.

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 20 (2012-2013). (2013) *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo:

Utdanningsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 22 (2010-2011). (2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*.

Oslo: Utdanningsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (u.d). *Krav til samtykke*. Hentet 08.03.2015, fra

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Regjeringen (2014). *Statsministerens nyttårstale 2014*. Hentet 15.03.2015, fra

<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/statsministerens-nyttarstale/id748426/>

Sjøberg, S. (2015, 16. april). Kronikk: Skoleforskning som børs og katedral. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skoleforskning-som-bors-og-katedral-7984003.html>

Solberg, E. (2011, 17. august). *Drømmelæreren*. Hentet fra <https://ernasolberg.wordpress.com/2011/08/17/drommelaereren/>

Solstad, K. J. (2015, 23. april). Eindimensjonal oppfatning av skulen sine oppgaver. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Eindimensjonal-oppfatning-av-skulen-sine-oppgaver-7992134.html>

St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009.) *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Utdanningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 20.04.2015, fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

## 9 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

## Innledning

- Informere om prosjektet
- Dokumentere på lydbånd
- Full anonymitet
- Intervjuet tar ca 30 minutter

## Faktaspørsmål

(Noter ned om det er gutt eller jente)

Hvilken klasse går du i?

Hva er ditt favorittfag på skolen? Hvorfor er dette favorittfaget ditt?

## Åpningsspørsmål (åpent intervju)

- Kan du fortelle meg om din drømmelærer?

## Relasjonskompetanse

- Hvordan må en lærer være for at man skal kunne stole på den?
- Hvordan mener du en lærer burde trøste noen som er lei seg?
- Hvordan mener du en lærer skal vise at den bryr seg om deg?
- Skal en lærer være en venn? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva mener du at en lærer burde vite og kunne om hver elev i klassen?
- Hvis du forteller en lærer noe (noe du gleder deg til, noe som gjør deg trist etc), hva mener du en lærer skal si eller gjøre da?

## Faglig kompetanse

- Hva mener du det er viktig at en lærer kan?
- Hvor viktig er det at en lærer er flink i faget og kan det den skal lære elevene? Hvorfor?
- Tror du en lærer hadde vært en bedre lærer hvis den fikk mer penger for å være lærer? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tror du en lærer hadde vært en bedre lærer hvis den hadde gått enda lengre på skolen for å bli lærer? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Hva må til for at man skal kunne være en lærer? Kan hvem som helst være det? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Skal en lærer kunne alt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan burde en lærer hjelpe noe som trenger hjelp i timen?

### **Viktige personlighetstrekk for en drømmelærer**

- Kan du fortelle meg om en gang læreren din var snill?
- Kan du fortelle meg om en gang læreren din var streng?
- Kan du fortelle meg om en gang læreren din var ... (fyll inn med personlighetstrekk intervjuobjektet bruker)?
- Har en lærer sitt humør (om den er blid, sur, tullete etc) noe å si i timen? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Klasseledelse**

- Hva mener du en lærer kan gjøre for at man skal føle seg trygg til å snakke i klassen?
- Hva kan en lærer gjøre for å få deg til å ville jobbe med en oppgave?
- Hvordan mener du en lærer kan få elever til å få lyst til å lære?
- Hvordan synes du en lærer burde snakke når ikke alle hører etter?
- Hvordan synes du en lærer burde få det til å bli ro i klasserommet?

### **Undervisningsmetoder**

- Kan du fortelle meg om en time du har hatt som du likte ekstra godt? Hva var det som var bra med denne timen?
- Hvordan synes du at du lærer best?
- Hvordan mener du at en lærer burde lære dere i klassen noe nytt?
- Hva gjør at du har lyst til å lære?

## 9.2 Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Yvonne Sørensen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 22.01.2015

Vår ref: 41559 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41559

*Ulike elevers drømmelærer*

*Behandlingsansvarlig*

*UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Yvonne Sørensen*

*Student*

*Ulrikke Elise Nilsen Bjørklund*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering



# Personvernombudet for forskning

## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 41559

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det bør gå tydelig frem av informasjonsskrivet til foreldrene hvorvidt barnet intervjues alene eller sammen med de andre elevene som deltar i prosjektet.

Informasjonen til elevene må tilpasses språklig og formidles på en måte som er forståelig for elevene i de ulike aldergruppene.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere. Ombudet anbefaler imidlertid student om å be elevene forsøke å unngå navn, da fokuset for studien ikke er å beskrive enkelte lærere, men heller 'type' lærere og læreres egenskaper.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak



### 9.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ”Ulike elevers drømmelærer”

#### Bakgrunn og formål

Jeg er student ved lærerutdanningen ved Universitet i Tromsø, og er nå inne på det 5. året, som innebærer at jeg skal skrive en masteroppgave. I forbindelse med denne masteroppgaven trenger jeg samtykke fra foresatte om at elever kan delta som informanter tilknyttet mitt prosjekt.

I den siste tiden har det vært et stort fokus på hva som bør være «drømmelæreren» for elevene i den norske skolen, noe også Erna Solberg uttalte seg om i sin nyttårstale. Dette vekket min interesse for begrepet «drømmelærer», og jeg ønsker derfor i min masteroppgave å finne ut hva elever legger i ordet «drømmelærer». For å undersøke dette nærmere, vil jeg intervju seks elever fordelt på 3., 5. og 7. trinn hvor jeg lar de beskrive sin «drømmelærer». Min foreløpige problemstilling er «På hvilken måte beskriver ulike elever på ulike trinn sin drømmelærer»?

Når dette informasjonsskrivet mottas har kontaktlærer allerede kort informert elevene om mitt prosjekt. Dersom du/dere samtykker til deltakelse i studien, vil det være opp til barnet selv om det ønsker å bli intervjuet. Jeg ønsker å intervjué én jente og én gutt i 3., 5. og 7. klasse. Er det flere interesserte elever blir det en «loddtrekning» mellom disse.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvert intervju vil vare i ca 30 minutter, og vil gjøres på et eget grupperom. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd, for å hjelpe meg med å huske hva elevene sa. Samtalen vil ta utgangspunkt i hva elevene mener er viktig for å definere en «drømmelærer». Dersom du/dere ønsker å se intervjuguiden før du/dere eventuelt samtykker til deltakelse i studien, kan du/dere ta kontakt med undertegnede å få denne tilsendt.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang på det som blir sagt i intervjuene. All informasjon vil bli lagret på mitt område på universitetets server som er passordbeskyttet. Både skolen og deltakende elevers navn vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2014. Når prosjektet avsluttes kommer også all informasjon som er innhentet fra elevene til å makuleres og slettes.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli slettet.

Dersom elevene ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Ulrikke Bjørklund, 920 67 130, eventuelt min veileder Yvonne Sørensen, 776 44 371.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i at ..... kan delta.

-----

(Signert av foresatte, dato)

