

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Amalie Dahl

Den gode lærer

En kvalitativ undersøkelse av hvordan elever på 7. trinn beskriver «den gode lærer», og hvilken betydning den gode lærer har for elevenes trivsel og motivasjon for læring.

Dato: 14.05.2023

Totalt antall sider: 68

Forord:

Jeg gjorde ferdig grunnskolelærerutdanningen for 5 - 10. trinn ved Nord universitet våren 2018. Etter noen få år i skolen kjente jeg på nytt en interesse for å lære mer. Valget falt da på en master i tilpasset opplæring. Jeg ønsket mer kunnskap om hvordan man kan tilpasse undervisningen innenfor rammene av den ordinære undervisningen for å møte flertallet av elevene. Når jeg nå holder på å nærme meg slutten av disse to årene med videreutdanning er det noen som fortjener en spesiell takk.

Først ønsker jeg å takke min samboer, Lars. Takk for at du har vært så tålmodig, takk for at du har gitt meg ro i arbeidet og takk for at du har tolerert et spisebord overfylt av bøker og papirer i to år. Jeg ønsker å takke min mamma, som også er lærer i grunnskolen. Takk for at du har vist interesse for prosjektet, og motivert meg underveis. Jeg setter stor pris på våre faglige refleksjoner. Du spiller meg god og hjelper meg til ny og bredere innsikt i faget. Videre vil jeg gi en takk til øvrig familie, venner, kollegaer og medstudenter for tålmodighet, støtte og gode refleksjoner i løpet av disse to årene.

Jeg ønsker å takke kollegaer og elever som deltok som pilotklasse i forkant av prosjektet. Erfaringene jeg gjorde meg var uunnværlige til innsamlingen av selve empirien. Videre må jeg takke skolen og ansatte som deltok i forskningsprosjektet. Takk for at dere var så positive, og strakk dere langt ved tilrettelegging av bemanning, slik at gjennomføringen skulle bli best mulig. Jeg vil takke elevene for deltakelsene, og for at dere svarte på spørsmålene så godt som dere kunne. Dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten dere! Deres bidrag ga meg muligheten til å lære mer om lærerrollen, sett fra et elevperspektiv. Dere har gitt meg innsikt i tanker og refleksjoner som jeg vil ta med meg videre for å bli en god lærer.

Til slutt vil jeg takke mine veiledere, Tove Anita Fiskum og Martin Stokke. Takk for at dere har vært så tålmodige og kommet med gode tips og råd underveis. Det har hjulpet meg på riktig vei. Resultatet ville ikke blitt det samme uten dere!

Namsos, april 2023 – Amalie Dahl.

Sammendrag:

Formål: Jeg håper med dette masterprosjektet å tydeliggjøre betydningen av det elevene mener er en trygg og god lærer. Vi vet av forskning og erfaring at en god lærer – elevrelasjon er viktig for at elevene skal trives og ha lyst til å lære. Jeg ønsker å undersøke nærmere elevperspektivet på behovet for en god lærer, og deres tanker rundt lærerens betydning for deres trivsel og motivasjon for læring. Ønsket er at læreren skal kunne møte hver enkelt elev, og tilpasse undervisningen for den enkelte. Dette for å møte flertallet av elevene innenfor rammene av den ordinære undervisningen.

Problemstilling: *Hvordan beskriver elever på 7. trinn «den god lærer»?*

Teori: Det teoretiske grunnlaget for oppgaven omhandler teori knyttet til: hva er en god lærer, tilpasset opplæring og tidlig innsats, klasseledelse, motivasjonsteori og behovet for pauser og fysisk aktivitet i skolen.

Metode: Jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode i form av elevtekstanalyse i innsamlingen av datamaterialet til dette prosjektet. Elevene skulle skrive om sine tanker rundt «den gode lærer». Utvalget var to klasser på 7. trinn.

Resultater: Etter endt analyse av datamaterialet satt jeg igjen med følgende fem hovedkategorier: tilpasset opplæring, orden og pålitelighet, veksling/avbrekk, emosjonell støtte og motivasjon.

Konklusjon: Denne studien er med på å bevisstgjøre behovet for gode lærer – elevrelasjoner og tydelige klasseledere. På denne måten vil man kunne tilpasse undervisningen innenfor rammene av den ordinære opplæringen.

Jeg håper oppgaven fører med seg noen refleksjoner som jeg kan ta med meg videre i min yrkesutøvelse som lærer, og videre legge grunnlaget for refleksjon innenfor lærerkollegiet.

Abstract:

Purpose: With this master's project, I hope to clarify the meaning of what the students think is a safe and good teacher. We know from research and experience that a good teacher-student relationship is important for students to thrive and want to learn. I want to examine in more detail the student's perspective on the need for a good teacher, and their thoughts about the importance of the teacher for their well-being and motivation for learning. The wish is for the teacher to be able to meet each individual student and adapt the teaching for the individual. This is to meet the majority of students within the framework of ordinary teaching.

Problem: *How do pupils in the 7th grade describe "the good teacher"?*

Theory: The theoretical basis for the thesis deals with theory related to: what is a good teacher, adapted education and early intervention, class management, motivation theory and the need for breaks and physical activity in school.

Method: I used a qualitative research method in the form of student text analysis in the collection of the data material for this project. The students were to write about their thoughts about "the good teacher". The selection was two classes in the 7th grade.

Results: After finishing the analysis of the data material, I was left with the following five main categories: adapted training, order and reliability, alternation/interruptions, emotional support and motivation.

Conclusion: This study helps to raise awareness for the need of good teacher-pupil relations and clear class leaders. In this way, it will be possible to adapt the teaching within the framework of the ordinary education.

I hope that the assignment brings with it some reflections that I can take with me further in my professional practice as a teacher, and further lay the foundation for reflection within the teachers' college.

Innholdsfortegnelse

Forord:.....	i
Sammendrag:	ii
Abstract:	iii
Innholdsfortegnelse.....	v
1. Innledning	1
1.1. Aktualisering og begrunnelse for valgt tema og problemstilling.....	1
1.2. Problemstilling:.....	4
1.3. Begrepsavklaring:	5
1.3.1. Tidlig innsats.....	5
1.3.2. Inkluderende fellesskap	6
1.4. Oppgavens oppbygning	6
2. Teori.....	7
2.1. Hva er en god lærer?.....	7
2.2. Tilpasset opplæring og tidlig innsats	8
2.3. Klasseledelse.....	9
2.3.1. Autorativ klasseledelse	11
2.3.2. Anerkjennelse i skolen.....	13
2.4. Motivasjonsteori	14
2.4.1. Deci & Ryans selvbestemmelsesteori.....	14
2.4.2. 3 grunnleggende psykologiske behov.....	15
2.4.3. Ytre motivasjon.....	17
2.4.4. Reversal theory	19
2.5. Behovet for pauser og fysisk aktivitet i skolen.....	21
3. Metodekapittel	22
3.1. Vitenskapelig ståsted	22
3.1.1. Ontologi og epistemologi.....	23
3.2. Forskningsdesign og metode.....	24
3.2.1. Kvalitativ metode.....	24
3.2.2. Elevtekstanalyse.....	25
3.2.3. Valg av metode	25
3.3. Datainnsamling	26
3.3.1. Utvalg.....	27
3.3.2. Gjennomføring.....	28
3.2.3. Barn som respondenter	29
3.4. Analyse	30
3.4.1. Analyse og koding	30
3.4.2. Hermeneutisk tilnærming.....	32
3.4.3. Forforståelse.....	33
3.5. Forskningsetiske aspekter	34
3.5.1. Informert samtykke.....	34

3.5.2. Konfidensialitet.....	35
3.5.3. Konsekvens av deltakelse	35
3.6. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	36
4. Resultater	37
4.1 Tilpasset opplæring.....	37
4.1.1. Tilpasset arbeidsmengde.....	37
4.1.2. Tilpasninger	38
4.1.3. Tempo	38
4.1.4. Tilpasse språk til mottaker	39
4.2. Orden og pålitelighet.....	39
4.2.1. Holde orden.....	40
4.2.2. Ikke være forutinntatt.....	40
4.2.3. Være rettferdig	40
4.2.4. Pålitelighet	41
4.2.5. Skape trygghet	41
4.2.6. Bevisst sin lærerrolle.....	41
4.3. Veksling/avbrekk.....	42
4.3.1. Varierte arbeidsmetoder.....	42
4.3.2. Gi belønning.....	42
4.3.3. Gi pauser	43
4.3.4. Være morsom.....	43
4.3.5. Skape trivsel.....	44
4.4. Emosjonell støtte.....	44
4.4.1. Bry seg om alle	44
4.4.2. Snill og grei.....	45
4.4.3. Støtte istedenfor straff.....	45
4.4.4. Uttrykke positive forventninger	46
4.4.5. Ta med elevene på råd/medbestemmelse.....	46
4.4.6. Gjensidig respekt	46
4.4.7. Unngå kollektiv avstraffing	46
4.5. Motivasjon	47
4.5.1. Skape motivasjon	47
4.5.2. Positive tilbakemeldinger.....	47
4.5.3. Gjøre timene spennende.....	48
4.5.4. Være engasjerte.....	48
4.5.5. God formidlingsevne	48
4.5.6. Gode lærere påvirker hvordan man gjør det på skolen	48

5. Drøfting.....	49
5.1. Hovedfunn.....	49
5.2. Den gode lærer i lys av et strukturperspektiv	52
5.3. Den gode lærer i lys av et kulturperspektiv	54
5.4. Den gode lærer i lys av et læringsperspektiv	57
5.5. Behovet for en god lærer.....	59
5.6. Lærerens betydning for elevenes trivsel og motivasjon for læring.....	62
5.7. Metodevurdering.....	64
5.8. Konklusjon og pedagogiske implikasjoner	66
5.9. Oppsummering og avslutning	67
Litteraturliste.....	69
Vedlegg	73
Vedlegg 1: Pilotoppgave.....	73
Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever	74
Vedlegg 3: Tankekart.....	76
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foresatte	77
Vedlegg 5: Skriveoppgave.....	79

1. Innledning

Tema for masterprosjektet mitt er «en kvalitativ undersøkelse av elever på mellomtrinnet sine beskrivelser av den gode lærer». Tittelen på oppgaven er derfor «den gode lærer».

Bakgrunnen for valgt tema og problemstilling er erfaringer fra grunnskolen både som elev, lærer og kollega. Jeg har selv kjent på verdien av å ha trygge voksne i skolehverdagen, og motsatt hvor utrygg skolehverdagen kan være i mangelen på slike voksenpersoner.

De voksne i skolen møter et mangfold av elever. Noen av de elevene vi møter utfordrer oss av ulike årsaker. Mange voksne virker å ha gode relasjoner og verktøy som kan redusere utfordrende atferd. På en annen side kan også enkelte andre voksne i skolen virke å trigge den utfordrende atferden, og gjøre den enda verre. Hvorfor er det slik? Hvilke kvaliteter har den voksne som mestrer å etablere gode relasjoner til alle elevene de møter? Hvordan kan gode lærere virke forebyggende, og videre legge til rette for en positiv utvikling i skolen? Spørsmål som dette er utgangspunktet for mitt masterprosjekt.

Videre har jeg et brennende engasjement for de elevene som av ulike årsaker opplever skolen som vanskelig, og sliter med å finne sin plass fellesskapet. Det kan være elever med utfordrende atferd, sårbare og utrygge elever eller barn og unge med ulike psykiske eller fysiske vansker. Jeg ønsker å være en lærer som gjør at elevene, uansett hvilke utfordringer de må ha, kjenner at det er trygt å gå på skolen, føler på mestring ut fra sine forutsetninger og at de kjenner seg som en verdifull del av fellesskapet. Dette er i tråd med prinsippene om tilpasset opplæring.

Formålet med studien er å skape gode refleksjoner rundt temaet blant mine lærerkolleger, ledere og annet pedagogisk personale jeg må møte på min vei.

1.1. Aktualisering og begrunnelse for valgt tema og problemstilling

Barn har et behov for å kjenne at de har trygge voksne som passer på, hjelper dem og viser omsorg. Dette gjelder også for elevene i skolen. Derfor vil det være viktig at læreren ikke bare tar ansvar for selve undervisningen, men også sørger for å vise omsorg og sikrer en god

kvalitet på relasjonene (Brandtzæg, Torseinson & Øiestad, 2017). Drugeli (2012) viser til hvordan forskning kan dokumentere at gode relasjoner mellom lærer og elev fremmer god og effektiv læring i skolen (Drugeli, 2012, s. 66).

Betydningen av lærer – elev relasjonen er et tema som har fått økt oppmerksomhet de senere årene. Dette innenfor skolepolitiske debatter og ulik pedagogisk forskning. Bakgrunnen for dette er at internasjonal forskning, som nevnt ovenfor, viser at forholdet mellom læreren og eleven har en sentral og viktig rolle for elevenes motivasjon og læring. Kvaliteten på relasjonen mellom læreren og eleven kan derfor ha stor betydning for elevenes læring og trivsel på skolen (Federici & Skaalvik, 2015).

Et av mine fokusområder for oppgaven er å se på læreren som klasseleder. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) handler klasseledelse om lærerens arbeid, som igjen spenner over et bredt praksisfelt. Læreren skal bidra til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Læreren skal lede elevene som klasse, den enkelte elev som en del av en større helhet, og tilrettelegge for læring i et større mangfold av elever (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning viser også at lærere som utøver en god klasseledelse i mindre grad strever med atferds- og disiplineringsproblemer, og har mer energi til andre arbeidsoppgaver (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005, s. 221). En positiv begrunnelse for å se nærmere på temaet klasseledelse handler om argumentene om at en god og tydelig klasseledelse bidrar til økt arbeidsro i undervisningsøktene, skaper muligheter for læring og fremmer et godt læringsmiljø (Ogden, 2015, s. 129).

Ifølge Kunnskapsløftets overordnede del kapittel 3.2 står det at god klasseledelse bygger på kunnskap om den enkelte elev, og innsikt i elevenes behov. Læreren skal uttrykke varme i møte med elevene og vise en profesjonell dømmekraft. Videre må læreren kunne tilby ulike læringsaktiviteter og læringsressurser innenfor trygge og forutsigbare rammer for elevene. Dette for å kunne skape trivsel og motivasjon for læring (Kunnskapsløftet, 2020). Videre vil lærerens evne til å tilpasse undervisningen innenfor de ordinære rammene kunne være med å forebygge behovet for spesialpedagogiske tiltak (Moen, 2021, s. 34).

Etter år 2000 har det innenfor det pedagogiske forskning kommet en rekke studier og rapporter som forsøker å vise til hvilke faktorer i skolen som spiller en sentral og viktig rolle i elevenes faglige og sosiale læring (Kjærnsli, Lie, Olsen, Røe og Turmo 2007, Egelund 2008, Nordenbo mfl. 2008, Hattie 2009, referert i Nordahl, 2011, s. 16). Mange av de faktorene de viser til som har betydning for elevenes læring kan ses i sammenheng med forhold hos læreren som klasseleder. Forskningen Nordahl (2011) viser til er entydig, og støttes av en rekke studier innenfor internasjonal forskning. Som tidligere nevnt er det liten diskusjon blant pedagogisk forskning om betydningen av lærerens rolle har for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Nordahl, 2011, s. 16).

Støtte i et skole - og undervisningsperspektiv handler om hvordan den gode læreren gjennom ulike sosiale prosesser kan tilrettelegge for læring og sosial utvikling. I min oppgave kommer jeg til å benytte begrepene: emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten handler om hvordan læreren oppmuntrer, respekterer og anerkjenner elevene og den jobben de gjør. Instrumentell støtte på den andre siden handler om hvilke råd og hjelp elevene får i læringssituasjonen. Emosjonell og instrumentell støtte henger gjerne sammen med hverandre. Dersom elevene føler trygghet i relasjon med den voksne, vil det være lettere og be om den instrumentelle støtten Federici & Skaalvik (2015).

«En analyse av internasjonal forskning viser at sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for elevenes motivasjon, uavhengig av kontekst og alder. Når elevenes opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med alder, bør det vekke uro» Federici & Skaalvik (2015).

Federici og Skaalvik (2015) viser videre til at den internasjonale forskningen konkluderer med at forholdet mellom lærer og elev bør få en større oppmerksomhet. Innenfor norsk skoleforskning har studier innenfor dette feltet hatt lav prioritet.

Skaalvik og Skaalvik (2011) viser i boken *Motivasjon for skolearbeidet* til hvordan elevenes opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet synker i takt med alderen. Denne forskningen bygger på elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte. Det kunne

videre vært interessant å forske nærmere på om det faktisk er en negativ utkiling i den støtten læreren tilbyr elevene jo eldre de blir, eller om det kan knyttes til endringer i motivasjon og innsats fra eleven sin side eller omgivelsene (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Tendensen i materialet er uansett at elevene opplever mindre omsorg, anerkjennelse, hjelp og støtte fra læreren jo eldre de blir. Dette til tross for at internasjonal forskning som nevnt ovenfor viser at støtte i undervisningen og tilhørighet er viktig for elevenes trivsel og motivasjon for læring, uavhengig av alder.

Med bakgrunn i dette har jeg valgt å se nærmere på forholdet mellom lærer og eleven ut fra elevperspektivet. Hvilken betydning har læreren for elevene når det kommer til trivsel og motivasjon for læring? Årsaken til at jeg velger denne innfallsvinkelen er at jeg er nysgjerrig på elevenes tanker, refleksjoner og følelser knyttet til tema. Mine fokusområder i oppgaven kommer til å dreie seg om forholdet mellom lærer og elev knyttet til kvaliteter hos den gode lærer, tilpasset opplæring og tidlig innsats, klasseledelse, motivasjonsteori, behovet for pause og fysisk aktivitet i skolen og følelsen av trygghet og tilhørighet i skolemiljøet generelt.

Min opplevelse er at elever på småtrinnet i all hovedsak er positive til skole og læring. Jeg har derfor valgt å benytte meg av informanter på mellomtrinnet. Disse elevene har allerede gjort seg noen erfaringer knyttet til både gode og mindre gode lærer, og er i større grad i stand til å reflektere over forhold som angår deres læring og skolehverdag. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet fram til problemstillingen som blir presentert nedenfor.

1.2. Problemstilling:

Hvordan beskriver elever på 7. trinn «den god lærer»?

Jeg har valgt en positiv vinkling på prosjektet. Vi kan alle gjøre oss noen tanker om hvilke lærere som har betydd det lille ekstra, og som vi ikke helt klarer å glemme. Med bakgrunn i dette vil jeg derfor se på hvilke kvaliteter en god lærer har, og ikke hva en god lærer mangler, eller sammenlikne god og mindre hensiktsmessig klasseledelse. Jeg vil undersøke betydningen av en god lærer for trivsel og motivasjon for læring, sett i et elevperspektiv.

Utdypende forskningsspørsmål

Jeg har med bakgrunn i problemstillingen utarbeidet tre utdypende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver elevene «den gode lærer»?
- Hvorfor mener elevene at det er viktig med en god lærer?
- Hvilken betydning har «den gode lærer» for trivsel og motivasjon for læring?

Problemstillingen og de utdypende forskningsspørsmålene har en klar sammenheng. Forskningsspørsmålene er med på å avgrense problemstillingen i forkant av prosjektet. I tillegg ønsker jeg at forskningsspørsmålene skal være med å danne en struktur i drøftingskapitlene.

1.3. Begrepsavklaring:

Det er ikke brukt begreper i min problemstilling som behøves å utdypes i større grad. Videre mener jeg at begrepene «tidlig innsats» og et «inkluderende fellesskap» kommer til å være sentrale begreper i besvarelsen av mitt masterprosjekt. Masterprosjektet handler om relasjonen mellom lærer og elev, slik at lærer kan legge til rette for trivsel og læring. Gode relasjoner mellom lærer og elev, og kunnskaper om elevene vil gjøre det mulig å sette inn tiltak i en tidlig fase og inkludere elevene i læringsfellesskapet. Jeg har derfor innledningsvis valgt å utdype disse to litt nærmere. Dette for å vise hvordan valgt tema og metode faller inn under en master i tilpasset opplæring.

1.3.1. Tidlig innsats

Tidlig innsats i skole handler om et godt pedagogisk tilbud til elevene fra tidlig skolealder. Videre presiseres viktigheten av forebygging av utfordringer i skolen, og at tiltak settes inn når utfordringer avdekkes. Tilpasset opplæring gjelder for alle elevene innenfor den ordinære undervisningen, men særskilte tiltak i form av spesialundervisning iverksettes ved behov. Det vil være viktig å legge til rette for et godt grunnlag tidlig i skoleløpet. Det vil være med på å styrke elevene, og legge til rette for en god utvikling videre i skoleløpet og livet generelt. Her spiller tilpasset opplæring for alle elever en sentral og viktig rolle. Elevene skal få rask og god

hjelp for å unngå at utfordringer vokser. Her er det viktig at elevene kjenner seg som en del av fellesskapet i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

1.3.2. Inkluderende fellesskap

Inkluderende fellesskap omfatter alle elevene, og dreier seg om at alle barn og unge i skolen skal kjenne på at de hører hjemme innenfor fellesskapet. Det innebærer en følelse av trygghet og en opplevelse av at hver og en har en betydning og noe å bidra med. Alle elevene er ulike og kommer til skolen med ulike kunnskaper og erfaringer. Skolen må legge til rette for at alle elevene får et tilpasset tilbud som ivaretar deres ulike forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

For å få til dette i praksis, presiseres viktigheten av å lytte til elevene, og ta dem med på råd. Dette for å kunne lykkes med å gi et godt tilbud om god tilrettelegging (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Elevmedvirkning i fokus vil være nødvendig. Kanskje er det elevene sine tanker og refleksjoner vi må lytte til for å kunne bli en god og imøtekommende lærer. Dette er tema som angår elevene og elevene liker å delta i diskusjoner som angår dem (Damsgaard, 2015, s. 26).

Den røde tråden i drøftingsdelen vil dreie seg om hvordan «den gode lærer» kan virke forebyggende i forbindelse med perspektivet om tidlig innsats og et inkluderende læringsfellesskap.

1.4. Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å strukturere oppgaven i fem hovedkapittel. I kapittel 1 presenterer jeg en aktualisering og begrunnelse for valgt tema og problemstilling for prosjektet. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teorikapitlet inneholder aktuell teori og forskning knyttet til kvaliteter hos den gode lærer, tilpasset opplæring og tidlig innsats, klasseledelse, motivasjonsteori og behovet for pauser og fysisk aktivitet i skolen. Videre presenteres begrunnelse for valg av kvalitativ forskningsmetode, elevtekstanalyse som vitenskapeligdesign, gjennomføring av datainnsamling, analyse og noen forskningsetiske aspekter ved oppgaven i kapittel 3. Kapittel 4 er en presentasjon av resultatene etter endt

analyse. Kapittel 5 omhandler hovedfunnene i prosjektet, drøftingen av problemstillingen knyttet til relevant teori og forskning, styrker og svakheter med metoden, konklusjon og pedagogiske implikasjoner i etterkant av prosjektet. Her presenteres også forslag til videre forskning. Under hver kapitteloverskrift kommer en kort presentasjon av hva kapitlet inneholder.

2. Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for mitt masterprosjekt. Jeg har benyttet meg av en induktiv tilnærming i utvelgelsen av relevant teori for oppgaven. En induktiv tilnærming i denne sammenhengen innebærer å forankre kodene i resultatdelen i empiri (Thagaard, 2018, s. 153). Jeg kodet og analyserte datamaterialet mitt først. Videre har jeg funnet relevant teori med utgangspunkt i hovedkategoriene fra resultatkapitlet. Jeg har da kommet frem til fem teorikapitler for oppgaven: Hva er en god lærer, tilpasset opplæring og tidlig innsats, klasseledelse, motivasjonsteori og behovet for pauser og fysisk aktivitet i skolen.

2.1. Hva er en god lærer?

Utgangspunktet for oppgaven er å se nærmere på elevperspektivet på den gode lærer. Når man spør lærere eller annet pedagogisk personale kan det se ut som det er den faglige delen av lærerens yrkesutøvelse som betyr mest. Når vi ser nærmere på det sosiale samspillet i skolen tenker man ofte på klassemiljøet eller atferd hos enkeltelever. Jeg ønsker å se nærmere på det sosiale samspillet mellom lærer og elev knyttet til læring. Jeg ønsker i teoridelen å belyse den gode lærer i forhold til etablering av gode lærer – elevrelasjoner og en hensiktsmessig klasseledelse. Disse forholdene legger grunnlaget for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling i skolen.

Som vi kan se av refleksjonene ovenfor så vil egenskapene hos den gode lærer være avhengig av hvem man spør. Vi alle kan være enige om at gode lærere i skolen er viktig. Det er derfor interessant å undersøke nærmere egenskaper hos den gode lærer. Murphy, Delli og Edwards (2010) har gjennomført en undersøkelse av den gode lærer og den gode undervisningen. I studien sammenlignet de tankene til førskolelærere, lærere og elever. Den første gruppen av

respondenter bestod av 60 elever i aldersgruppen 7-9 år. Resultatene viser at tankene om en god lærer dannes i tidlig alder. Elevene og lærerne tilhørte ikke samme skole. Av dataene kan vi se at gode lærer ifølge disse informantene er omsorgsfulle, tålmodige, ikke kjedelige, høflige og organiserte. Datamaterialet kunne også vise til at det var viktig at læreren var lavmælt. Om læreren var vennlig eller streng var mindre viktig for denne gruppen, så lenge læreren snakket med en behagelig stemme. Når resultatene ble analysert på tvers av gruppene kunne de allikevel se en sammenheng mellom resultatene. Hver av de tre gruppene av informanter mente at den gode lærer måtte være omsorgsfull. Gruppene av lærere var enige om at tålmodighet i møte med elevene var en viktig egenskap hos den gode lærer. Hos elevene kom tålmodighet på femteplass i rangeringen av viktige egenskaper hos den gode lærer (Murphy, Delli & Edwards, 2010, s. 78). Til slutt kunne denne undersøkelsen vise at gode lærer og god undervisning var preget av en elevsentrert undervisning hvor elevene trives og læreren er til stede i klasserommet (Murphy, Delli & Edwards, 2010, s. 87).

Egenskapene hos den gode lærer kan med utgangspunkt i studien ovenfor, og annen forskning, diskuteres. Det finnes mye forskning på hvordan man skal gjennomføre god undervisning, men det finnes færre studier som sammenligner tanker rundt egenskaper hos den gode lærer. Det er derfor interessant å undersøke videre. Jeg vil videre i teoridelen se nærmere på hvordan etableringen av gode lærer – elevrelasjoner skaper trivsel og læring. For selv om kvalitetene hos den gode lærer kan diskuteres, er det ingen tvil om hvilken betydning en god relasjon mellom lærer og elev har for elevenes trivsel og motivasjon for læring (Drugeli, 2012, s. 66). Hamre og Pianta (2001) viser i sin studie til sammenhengen mellom gode lærer – elevrelasjonen for både elevenes sosiale og faglige utvikling i skolen (Hamre & Pianta, 2001, s. 634).

2.2. Tilpasset opplæring og tidlig innsats

De viktigste prinsippene om tilpasset opplæring kan vi finne i Læreplanverket for grunnopplæringen (LK-20) og Opplæringslova. I opplæringslova §1-3. står det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Målet er å tilrettelegge og tilpasse undervisningen innenfor rammene av den ordinære undervisningen for å unngå behov for spesialpedagogiske tiltak. Ut ifra denne tanken skal tilpasset opplæring være et prinsipp i grunnopplæringen, og

være synlig i hele skolens virksomhet. Både lærere og skolens ledelse er derfor forpliktet til å sette seg inn i hva tilpasset opplæring dreier seg om, og arbeide aktivt med dette. For at tilpasset opplæring skal kunne brukes på en forebyggende måte forutsettes tidlig innsats. På samme måte innebærer tidlig innsats en tilpasset opplæring. Det er viktig å gjøre oppmerksom på at tidlig innsats og tilpasset opplæring gjelder i all undervisning. Det vil si å tilpasse undervisningen og sette inn tiltak tidlig dersom det er nødvendig, både innenfor den ordinære undervisningen og spesialundervisning (Moen, 2021, s. 27).

Moen (2021) benytter begrepet universell forebygging som viser til at det gjelder alle elever. Forebyggingen skiller ikke mellom elever eller utfordringer. Når man som skole, trinn eller klasse velger å arbeide strukturert med klasse miljøet, læringsmiljøet, etableringen av gode relasjoner mellom lærer – elev og elev – elev kan man kalle det universell forebygging. Målet er at det feltet man ønsker å utvikle skal være med og skape læring hos hver enkelt elev, og slik kunne være med å bidra til å forebygge lærevansker eller andre utviklingsforstyrrelser hos den det gjelder (Moen, 2021, s. 29).

Det vil alltid være noen elever som har mer behov for spesifikk hjelp og støtte i skolesammenheng enn andre. Det gjelder generelle og mer spesifikke lærevansker, psykisk utviklingshemninger eller diagnoser. Nasjonale styringsdokumenter for skole og undervisning erkjenner dette. I opplæringsloven § 5-1 står det uttrykt at: «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring gjelder både for den ordinære opplæringen og i spesialundervisning. Meld. St. 6 (2019-2020) legger videre vekt på at tidlig innsats og tilpasset opplæring gjelder for all opplæring og gjennom hele utdanningsløpet. Samtidig skal det også gjelde for alle elever, uansett hvilke erfaringer og forutsetninger de tar med seg inn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019)

2.3. Klasseledelse

Terje Ogden (2015) viser til at klasseledelse handler om hvilken kompetanse lærere trenger i arbeidet med å lede undervisning og aktiviteter innenfor gruppene av elever (Ogden, 2015, s. 127). Lærerens rolle som leder innebærer en del ansvar. Når man arbeider som lærer har man

fått tildelt et ansvar man ikke bare kan velge og se bort ifra. Det står skrevet i Opplæringsloven og Kunnskapsløftet at læreren skal legge til rette og tilpasse undervisningen for å bidra til elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Nordahl, 2011, s. 6). Både kommunen som arbeidsgiver, foreldre og barn har noen forventninger til at læreren skal styre den pedagogiske aktiviteten i skolen på en hensiktsmessig måte og deres evne til å lede elevgruppa. Lærere som utøver en mindre hensiktsmessig klasseledelse vil ikke være i stand til å møte forventningene og kravene fra omgivelsene rundt (Nordahl, 2011, s. 7).

Ogden (2015) presenterer et historisk tilbakeblikk på forskning og faglitteratur om klasseledelse tilbake til 1960 – tallet. Her kan vi se at det begynte med en relativ autoritær lederstil hvor disiplin ble høyt verdsatt. Gjennom reformpedagogikken på 1960 ble det tatt et oppgjør med den autoritære lederstilen og elevene måtte i større grad ta «ansvar for egen læring». I dag kan vi se at det er lærerens kompetanse som klasseleder som i størst grad bidrar til elevenes trivsel og læring (Ogden, 2015, s. 130).

Ifølge Ogden (2015) innebærer klasseledelse noen praktiske grep for å kunne skape en god arbeidsro. Læreren må forholde seg til elever som utfordrer, samtidig som man skal undervise på en hensiktsmessig måte. Ro er ikke målet i seg selv, men at elevene skal lære seg og ivareta hverandres læringsmiljø på en positiv måte (Ogden, 2015, s. 164). Ro i klasserommet bidrar til at læreren kan ha fokus på undervisning, som igjen fremmer læring hos elevene (Ogden, 2015, s. 127). Som lærere skal man planlegge og gjennomføre undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Dersom elevene mestrer å følge lærerens forventninger knyttet til et godt læringsmiljø for alle elevene slipper læreren å sette inn tiltak som regulerer orden og atferd (Ogden, 2015, s. 164). Derfor kan vi si at det er gjennom lærerens ledelse av klassen at elevene får tilgang til lærestoffet. God klasseledelse sørger for at læreren føler at de får gjort jobben sin på en god måte. En god og tydelig klasseledelse lønner seg derfor for både lærere og elever (Nordahl, 2011, s. 10).

Faglig sett skal læreren ha mer kunnskap enn elevene de underviser. Læreren har videre et ansvar for å motivere og lede elevgruppen inn i varierende aktiviteter som fremmer læring og utvikling. Videre skal læreren tilrettelegge og tilpasse undervisningen for hver enkelt elev.

Det er gjennom de valgene læreren tar knyttet til planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning at elevene skal kjenne på læring og mestring. Det er med bakgrunn i dette læreren sitt ansvar å sørge for at elevene har en faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2011, s. 7).

Ifølge Ogden (2015) må en god klasseleder mestre å balansere grensene mellom å vise varme i møte med elevene og stille krav og forventninger. Læreren må gi noen føringer for læringsarbeidet, men samtidig må elevene få muligheten til å ta ansvar for egen læring. Ogden viser til at gode klasseleder er både fleksible og strukturert i sin yrkesutøvelse. De har en autorativ lederstil og er åpne for tilbakemeldinger fra elevene. De våger å la elevene treffe valg om forhold som angår dem selv (Ogden, 2015, s. 127). Jeg ønsker videre å se nærmere på den autorative lederstilen og hvilken betydning den har for elevenes trivsel og motivasjon for læring.

2.3.1. Autorativ klasseledelse

Pål Roland (2021) viser i boka, *Den autorative voksenrollen i barnehage og skole*, til den autorative voksenrollen. Det autorative perspektivet handler om relasjoner og forventninger/krav, og en kombinasjon av disse (Roland, 2021, s. 20). Tankene om den autorative voksenrollen ble utviklet av Baumrind (1991, referert i Roland, 2021, s. 20). Baumrinds teori presenterte i utgangspunktet ulike perspektiver på foreldrerollen og oppdragelsen. Baumrinds teori har etter hvert fått en sentral plass innenfor pedagogikken Wentzel (2002, referert i Roland, 2021, s. 20). Den autorative lærerstilen beskrives som den mest optimale lærerstilen for elevenes trivsel og motivasjon for læring (Roland, 2021, s. 22).

Baumrind (1997, referert i Tetzchner, 2012, s. 632) teori tar for seg fire ulike stiler for oppdragelsen: (1) autoritær, (2) autorativ, (3) ettergivende og (4) uengasjert. Den autorative oppdragelsesstilen kjennetegnes gjerne av en streng kontroll, og de er lite oppmerksomme i hva barna prøver å kommunisere til de voksne. De autorative foreldrene kjennetegnes gjerne av at de stiller krav til barna sine, men samtidig opprettholder en god dialog. De ettergivende foreldrene engasjerer seg også i barna, men stiller få krav og gir seg når barna protesterer og viser motstand. De uengasjerte foreldrene verken stiller krav eller støtter barna sine. De er lite

engasjerte i å rettlede barna sine i hva som er rett og galt. Ifølge Baumrind er det den autorative foreldrestilen som legger best føringer for barnets liv og helse (Baumrind, 1997, referert i Tetzchner, 2012, s. 632). Sommer (2003 referert i Roland 2021, s. 21) kritiserer Baumrinds teori med bakgrunn i en manglende kontekstforståelse, og fastlåste beskrivelse av de ulike oppdragelsesstilene. I en skolesammenheng vil det relasjonelle perspektivet og forventninger/krav variere ut ifra hvor autorative vi er i møte med elevene, avhengig av hvilken kontekst vi befinner oss i.

Den autorative lærerstilen kjennetegnes av et samspill mellom varme og omtanke i møtet med eleven på den ene siden, og faglig fokus og organisering på den andre siden. Det er ikke slik at det ene utelukker det andre. Varme, kontroll og gode rutiner er som nevnt innledningsvis den foretrukne lærerstilen. Erling Roland (2015) viser til hvordan den autorative læreren ikke bare gir støtte og anerkjennelse i møtet med elevene, men også stiller krav og forventninger til hva som er akseptabelt og ikke. Dette gjelder både i forbindelse med sosiale og faglige aktivitet (Roland, 2015, s. 108). Når det gjelder balansen av det autoritative perspektivet er det opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å gjennomføre dette i praksis. Balansen mellom relasjon og krav/forventninger er noe vi forholder oss til i mange ulike situasjoner hver eneste dag.

Roland (2015) viser til betydningen av en autorativ klasseledelse for elevenes trivsel og læring (Roland, 2015, s. 103). Roland (2015) forklarer videre hvordan den autorative klasselederen av flere årsaker kan forebygge disiplineringsproblemer og mobbing i skolen. En av årsakene kan knyttes til at den autorative klasselederen bidrar til et bedre klassemiljø i sin helhet (Roland, 2015, s. 104). Vi kan se den autorative lærerrollen i sammenheng med en proaktiv klasseledelse. En proaktiv klasseledelse kjennetegnes av at læreren er i forkant med planleggingen av undervisningen og håndteringen av atferd. På denne måten kan man håndtere på lavest mulig nivå, og undervisningen vil forstyrres minst mulig (Ogden, 2015, s. 145). Ogden (2015) viser videre til hvordan det er enklere å forebygge uro og negativ atferd enn å stoppe den (Ogden, 2015, s. 145). Den autorative lærerstilen og en proaktiv klasseledelse er i tråd med tankene om tidlig innsats og tilpasset opplæring. Denne forståelse av lærerrollen vil være sentral i min videre drøfting av den gode lærer.

2.3.2. Anerkjennelse i skolen

Jordet (2020) bygger sin bok om anerkjennelse på den tyske sosialfilosofen Axel Honneth. Honneth (2008 referert i Jordet, 2020) har utviklet en teori om anerkjennelse. Hans teori omtales gjerne som bred og overordnet når det kommer til temaet anerkjennelse. En følelse av anerkjennelse er ifølge Honneths tanker grunnleggende for at mennesket skal kunne realisere seg og etablere en sunn identitet. Honneth har en relasjonell forståelse av begrepet anerkjennelse. Han mener at utviklingen av menneskets identitet skjer i tett samspill med andre. Dette støttes av Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori og Bowlbys (1969) tilknytningsteori (referert i Jordet, 2020, s. 25). Åmot & Skoglund (2019) viser til hvordan anerkjennelse ikke bare bidrar til utviklingen av et positivt selvilde og identitet, men også er med på å opprettholde et intakt identitetsbilde (Åmot & Skoglund, 2019, s. 32). Ifølge denne forståelsen av begrepet anerkjennelse kan derfor relasjon mellom lærer og elev være med på å bidra til å etablere og utvikle elevenes identitet på en positiv måte, og samtidig legge grunnlaget for en god pedagogisk praksis i skolen som legger til rette for anerkjennelse i de mellommenneskelige relasjonene.

Ifølge Honneth (2008, referert i Jordet, 2020, s. 25) er en følelse av anerkjennelse grunnleggende i alle mellommenneskelige relasjoner. Han knytter videre anerkjennelse til tre sentrale deler av livet. Det første handler om å føle kjærlighet i våre primære relasjoner. Det andre handler om hvilke rettigheter vi har til å høre til og bli verdsatt som et likeverdig menneske i det sosiale fellesskapet vi er en del av. Det siste handler om at de egenskapene man har som menneske blir verdsatt og etterspurt innenfor det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s. 95). Individet er avhengig av å erfare anerkjennelse i alle de tre livssfærene for å kunne utvikle en trygg identitet, og de må også selv møte andre med anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 25). Schibbye (2009, referert i Sæteren, 2019, s. 79) skiller mellom ytre og indre anerkjennelse: den ytre anerkjennelsen handler om den belønningen og rosen læreren gir elevene i form av blant annet muntlige tilbakemeldinger. Den indre anerkjennelsen handler om at læreren ser elevene for dem de er og aksepterer deres styrker og svakheter (Sæteren, 2019, s. 79). Ved at læreren møter elevene med varme og omsorg, respekterer dem for den de er og inkluderer dem som en verdifull del av fellesskapet vil elevene kunne etablere en positiv identitet. Samtidig vil læreren som en positiv rollemodell også kunne lære elevene hvordan vi møter andre. Slik viser Jordet (2020) til at anerkjennelse kan være med å danne grunnlaget for

det gode liv hos den enkelte, men også danne et godt samfunn i sin helhet (Jordet, 2020, s. 25).

Honneths teori hevder at det sosiale samspillet i skolen spiller en stor og viktig rolle i elevenes faglige og sosiale læring, og for deres liv og helse i sin helhet (Jordet, 2020, s. 25). Hvordan læreren kommuniserer til elevene, og forholder seg til dem har innvirkning på elevenes syn på seg selv og sin verdi, men og omgivelsene rundt. Barna trenger derfor å bli anerkjent av sine sentrale voksenpersoner. Dette er like viktig på skolen som hjemme. Ogden (2015) viser til hvordan ros og anerkjennelse av ulike forskere og teoretikere blir sett på som pedagogikkens kraftigste virkemiddel (Ogden, 2015, s. 151). Ifølge Drugeli (2012) etableres det følelser av tillit, respekt og likeverd i relasjonen når læreren anerkjenner elevene. Når elevene kjenner at læreren anerkjenner dem for den de er, vil de også anerkjenne læreren tilbake. Slik vil læreren komme i en posisjon hvor elevene lytter til læreren, følger med på undervisning og dermed også lærer mer (Drugeli, 2012, s. 50). Jeg mener med bakgrunn i dette at Honneths teori er verdifull å inkludere i mitt masterprosjekt når det gjelder å undersøke lærerens rolle i elevenes trivsel og læring.

2.4. Motivasjonsteori

Det finnes en rekke teorier som tar for seg begrepet motivasjon. Felles for teorien er at det forsøker å si noe om hva motivasjon er, hva som motiverer oss og ikke. Jeg har i dette kapitlet valgt å ta utgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori om indre og ytre motivasjon og Michael J. Apters reverseringsteori.

2.4.1. Deci & Ryans selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien tar for seg menneskelig motivasjon og personlighet som fremhever viktigheten av menneskenes utviklede indre ressurser til personlig utvikling og atferdsmessig selvregulering (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1995 referert i Deci & Ryan, 2000, s. 1). Deci og Ryan (2000) skiller i sin teori mellom tre ulike former for motivasjon: amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Jeg vil omtale disse i de følgende delkapitlene.

Amotivasjon handle om en manglende lyst og intensjon om å utføre en bestemt oppgave. Amotivasjon betyr ikke at man mangle motivasjon generelt, men mangler motivasjon for å utføre en bestemt handling. Amotivasjon dreier seg gjerne om at mennesket ikke ser noen verdi i oppgaven han eller hun skal utføre, manglende tro på egne evner eller ikke har noen tro på at oppgaven vil føre til ønsket resultat. Kort oppsummert kan vi si at manglende tro på egen mestring eller at man ikke ser verdien av oppgaven man skal utføre kan føre til amotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147) Drugeli & Nordahl (2013) viser til at det er lærerens støtte og omsorg som har størst betydning for motivasjon og faglig læring hos elevene. Dette gjelder kanskje spesielt for de elevene som har manglende tro på egne ferdigheter og lav motivasjon for skolearbeidet. Læreren må derfor ha tro på elevenes ferdigheter, vise forståelse for at elevene lærer ulikt og tilpasse undervisningen til den enkelte. Ved å følge opp de elevene som viser lav motivasjon for skolearbeidet og sette inn tiltak tidlig, vil man kunne sikre læringsutbytte hos mangfoldet av elevene i klassen (Drugeli & Nordahl, 2013).

Menneskene kan være passive eller engasjerte avhengig av de sosiale forholdene de er en del av. Forskning som har vært opptatt av selvbestemmelsesteori har vært spesielt opptatt av de sosiale kontekstene rundt oss som hemmer eller legger til rette for selvmotivasjon. De har spesielt sett på faktorer som kan være med på å undergrave den indre motivasjonen. Jeg vil videre se nærmere på tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesket som må være tilfredsstillende for å ivareta menneskets indre motivasjon og psykiske helse (Deci & Ryan, 2000, s. 1).

2.4.2. 3 grunnleggende psykologiske behov

Deci og Ryan (2000) viser til to ulike innfallsvinkler til indre motivasjon. Det første handler om at individets atferd ikke er betinget av en ytre belønning eller konsekvens. Atferden kommer gjerne av en indre interesse og glede for aktiviteten hos individet. Den andre innfallsvinkelen handler om at den indre motiverte atferden springer ut av grunnleggende psykologiske behov hos mennesket. De viser da gjerne til tre grunnleggende psykologiske behov: behovet for selvbestemmelse (autonomi, behovet for kompetanse og mestring og behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, refert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144-145).

Indre motivasjon kan gjerne beskrives som en iboende glede til å utføre en bestemt oppgave. Atferden er gjerne styrt av en spontan interesse for utforsking eller mestring. Til tross for at oppgaven utføres med stor glede vil den indre motivasjonen kunne svekkes. Den indre motivasjonen må derfor støttes for å opprettholdes over tid. Positive tilbakemeldinger i skolen som fremmer en positiv følelse av mestring under utførelsen av aktiviteten vil være med å øke den indre motivasjonen. Motsatt vil negative tilbakemeldinger være med å svekke den indre motivasjonen for oppgaven (Deci & Ryan, 2000, s. 70). Følelsen av kompetanse, at vi har kunnskaper og mestrer, er en viktig forutsetning når vi kommer til oppgaver som oppleves som utfordrende eller som krever mye av oss. Når vi kjenner på at vi har kunnskaper om, og mestrer aktiviteten, ønsker vi gjerne å gjennomføre den igjen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146).

Det samme gjelder selvbestemmelse og indre motivasjon. Dersom læreren legger til rette for elevenes autonomi i undervisningen vil den indre motivasjonen styrkes. Motsatt vil en undervisning preget av streng kontroll være med å svekke den indre motivasjonen for læring. Elevene vil vise mindre initiativ i undervisningen og læringen vil bli mindre effektiv. Behovet for kompetanse og autonomi er viktig for å opprettholde den indre motivasjonen. (Deci & Ryan, 2000, s. 71).

Deci og Ryan (2000) viser også til et tredje behov: behovet for tilhørighet. Behovet for tilhørighet i forbindelse med indre motivasjon handler om et behov for å føle kontakt med andre mennesker, og føle seg som en verdifull del av fellesskapet man er en del av. Tilhørighet i denne sammenhengen handler om å kunne motta og gi omsorg og føle seg anerkjent av fellesskapet (Deci & Ryan, 2000 referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). Trygghet i relasjoner vil ifølge ulike tilknytningsteorier øke barnas evne til utforskende atferd på egenhånd. Selvbestemmelsesteorien viser til hvordan dette har en overføringsverdi til andre områder i livet. Når vi opplever en relasjon som varm og god vil det være med å etablere en følelse av trygghet og den indre motivasjonen vil øke. I skolesammenheng innebærer dette at gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne være med å opprettholde den indre motivasjonen. Motsatt vil lærere som er kalde og lite interesserte i elevene være med å svekke elevenes indre motivasjon. Noen elever evner å utføre arbeidsoppgavene sine på en god måte selv om det ikke er en god lærer – elevrelasjon til stede. Med bakgrunn i dette

kan vi vanskelig si at en følelse av tilhørighet må være til stede hos alle for å etablere en følelse av indre motivasjon. En trygg relasjon vil være grunnleggende for at motivasjon skal kunne etableres (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Mennesker kan ofte engasjere seg og føle glede over ulike aktiviteter selv om ikke de utfører dem i et fellesskap med andre. Noen elever kan være indre motivert for skolearbeidet, men det er allikevel et poeng at aktivitetene og atferden bidrar til at mennesket føler tilhørighet til den gruppen den er en del av (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146).

Selvbestemmelsesteorien antar at alle mennesker har de samme grunnleggende behovene. Med utgangspunkt i denne tanken er ikke teorien opptatt av hvor sterke de ulike behovene er, men om de grunnleggende behovene blir dekt. I tillegg antas det at dersom de grunnleggende behovene blir tilfredsstilt, så bidrar det til å opprettholde vår indre motivasjon, i tillegg til å være med å styrke vår psykiske helse og selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Ifølge selvbestemmelsesteorien kan sosiale systemer rundt mennesket enten være med å opprettholde den indre motivasjon eller være med å svekke den ved å hindre mennesker i å møte sine iboende behov for mestring, autonomi og tilhørighet. Det er påvist sterke sammenhenger mellom indre motivasjon, kompetanse og autonomi. En del studier understreker behovet for tilhørighet som viktig faktor for indre motivasjon. Det er viktig å huske på at mennesker bare vil være indre motivert for oppgaver som har en egeninteresse for dem (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Indre motivasjon innebærer som tidligere nevnt motivasjon for aktiviteter som i stor grad er selvbestemte. Det er aktiviteter som utføres med bakgrunn i en genuin interesse og stor glede. Indre motivasjon defineres gjerne som den mest optimale formen for motivasjon. Dette fordi den ikke utføres med bakgrunn i ytre kontroll i form av belønning, straff eller trusler. Man arbeider fordi man har lyst, ikke fordi man har blitt tvunget til det (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147).

2.4.3. Ytre motivasjon

Indre motivasjon er viktig, men Deci & Ryan (2000) viser til at det ikke er den eneste formen for selvbestemt motivasjon. Vi mennesker utfører mange arbeidsoppgaver til tross for at vi ikke er indre motivert for dem. Relevante spørsmål i forbindelse med ytre motivasjon er derfor: hva får oss til å utføre oppgaven til tross for at vi ikke er indre motivert, og hvordan

påvirker aktiviteten vår utholdenhet og velvære når vi ikke er indre motivert for å gjennomføre? (Deci & Ryan, 2000, s. 71).

Deci & Ryan (2000) viser til at det finnes ulike grader av ytre motivasjon. Ifølge selvbestemmelsesteorien handler det om hvilken grad aktiviteten som skal gjennomføres har blitt internalisert eller blir sett på som verdifull hos den som skal gjennomføre den. Internalisering av holdninger og verdier er sentralt i sosialiseringen av barn og unge, men innenfor selvbestemmelsesteorien er disse prosessene også relevante for motivasjon og atferdsregulering i det lange løp. Med bakgrunn i dette kan aktiviteten som skal gjennomføres være selvbestemt ytre motivert eller bare ytre motivert i form av en ytre kontroll eller påvirkning. Et eksempel fra skolehverdagen som kan forklare dette nærmere: eleven utfører skolearbeidet til tross for at han eller hun ikke er indre motivert, men eleven ser verdien av å gjøre leksene da det har betydning for elevenes framtidige karriere. Eleven gjør da leksene selv om han eller hun kanskje ikke ønsker det, og arbeider med liten glede for oppgaven. På den andre siden gjør noen elever leksene bare fordi læreren eller foreldrene har bestemt det (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Når barn har etablert gode arbeidsvaner vil de være i stand til å arbeide med krevende oppgaver over lengre tid selv om de ikke er interessant eller gir en følelse av at man tilegner seg ny kunnskap. Deci og Ryan (2000, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 148) beskriver denne atferden som evnen til å regulere seg selv.

Ytre motivasjon er en kontrast til indre motivasjon hvor aktiviteten gjennomføres med en iboende glede og tilfredsstillelse hos den som utfører den. Noen teoretikere påstår at den ytre motivasjonen ikke kan være autonom, men innenfor selvbestemmelsesteorien finnes det og autonom ytre motivasjon. Forskjellen på autonom ytre motivasjon og indre motivasjon handler om at aktiviteten ikke blir utført med utgangspunkt i glede for aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). Det er ikke bare om aktiviteten som skal gjennomføres er selvbestemt som har betydning for motivasjonen, men om den gir mening for den som skal utføre den. I skolesammenheng vil det å legge opp til en temabasert undervisning om noe elevene er opptatte av, kunne være med å bidra til en følelse av autonomi hos en større andel av elevene. Dette selv om de ikke er indre motivert for aktiviteten. Gode lærere har i tillegg en posisjon til å utvikle elevenes evne til selvbestemmelse, styrke deres selvfølelse og motivere til faglig utvikling (Drugeli & Nordahl, 2013).

2.4.4. Reversal theory

Reversal Theory, også kalt reverseringsteori på norsk, ble utviklet av (Apter, 1982, 1989 referert i Svebak & Apter, 1997, 3). Reverseringsteorien er en psykologisk teori som omhandler temaene motivasjon, følelser og personlighet. Den forsøker gjerne å skildre hvordan mennesker skifter mellom ulike psykologiske tilstander. Dette kommer til syne i hva som motiverer oss, hvilke følelser vi kjenner på og hvilken betydning vi tilegner ulike situasjoner (Svebak & Apter, 1997, 3).

Metamotivasjon

Teorien antyder at det finnes åtte tilstander av metamotivasjon. Disse tilstandene kan kombineres på flere ulike måter for å være med og avgjøre menneskets motiver eller opplevelse på et bestemt tidspunkt. Videre viser Apter til at folk flest beveger seg et sted mellom to ulike og motstridende tilstander. Apter viser videre til at bare ett par kan oppleves til enhver tid. Avhengig av hvilken situasjon vi befinner oss i, skifter vi mellom de ulike tilstandene (Svebak & Apter, 1997, s. 4)

De åtte tilstandene

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en modell hvor de åtte tilstandene er delt inn i fire par. Parene kjennetegnes av at de er gjensidig utelukkende når man ser på dem i forhold til verdier eller motiver hos mennesket. Mennesket er alltid innenfor den ene eller andre tilstanden, men aldri innenfor begge samtidig eller ingen av dem (Svebak & Apter, 1997, s. 5). Jeg vil her se på de ulike tilstandene knyttet til motivasjon i skolen.

Telic/Paratelic kan oversettes til (*seriøs/leken*). Denne tilstanden handler om at man er motivert av det langsiktige målet eller den aktiviteten man holder på med i øyeblikket? Elever som er i en Telic - tilstand foretrekker kontroll og god planlegging. De unngår stress og negative følelser og er opptatt av prestasjoner. Elever i en paratelic tilstand på den andre siden, lever i øyeblikket og søker aktivt spenning. De er styrt av lek og moro, og her er spenning og uforutsigbarhet ansett som noe positivt.

Conforming/Rebellious (Overensstemmende/opprørsk): Handler om man liker å operere innenfor regler og forventninger, eller det motsatte. Elevene i det konforme stadiet sier seg gjerne enige med deg da de har et stort ønske om å passe inn. Elevene innenfor det opprørske stadiet ønsker gjerne å være selvstendige.

Masery/Sympathy (Mestring/sympati): Handler om man motiveres av makt og kontroll eller omsorg og medfølelse. Elever vi kan finne i en masery-tilstand er gjerne tøffe og harde. Det motsatte her blir sympathy – elever, som gjerne blir oppfattet som sensitive i sin tilstand.

Self/other (autic/alloic): Handler om man motiveres av egeninteresser eller av andres interesser. Elever i en autic tilstand fokuserer gjerne på egne følelser, mens elever i en alloic tilstand er opptatte av hvordan andre føler seg og prøver å sette seg inn i andres følelsesliv. (Svebak & Apter, 1997, s. 6).

Noen elever skifter oftere mellom de ulike tilstandene enn andre. Vanligvis bytter vi tilstand noen ganger i timen, men av og til oftere eller færre av ulike årsaker. I ekstreme tilfeller kan vi holde på den samme tilstanden over flere dager (Svebak & Apter, 1997, s. 7).

Reverseringsmekanismer

Et skifte mellom de motstående tilstandene kalles reversering og er selve essensen i reverseringsteorien. Reversering kan oppstå som resultat av uforutsette hendelser, frustrasjon eller med utgangspunkt i en metning. Det innebærer at man har vært i en tilstand så lenge at man har behov for et skifte. Dersom man har brukt for mye tid på en aktivitet og vært målrettet og seriøs for lenge, kan noen spontant skifte til den motsatte tilstanden hvor man er useriøs og leken. Et eksempel som er knyttet til skolehverdagen kan handle om at det som en elev opplever som kjedelig, utfordrende og vanskelig kan bli mer interessant dersom situasjonen endrer seg. Læreren kan legge til rette for slike skifter ved å endre læringsaktivitet. Eksempler på læringsaktiviteter som er med å bidra til et skifte kan være lek, fysisk aktivitet eller rollespill. Når man arbeider med en aktivitet som man finner lystbetont vil det oppstå positive følelser. Motsatt vil oppgaver som oppleves krevende og vanskelige føre til en tilstand som skaper en del negative følelser. Man skifter gjerne til en tilstand der man ikke føler frustrasjon (Svebak & Apter, 1997, s. 13).

Mennesker vil ha ulike erfaringer på ulike tidspunkt. Det et menneske ønsker akkurat nå, trenger ikke å være det han eller hun ønsker i morgen, eller ønsket seg for en time siden. Mennesker gjennomgår ganske radikale endringer i sin personlighet innenfor en ganske kort tidsperiode. Det kan være en årsak til at det til tider kan være svært vanskelig å forstå seg selv eller forstå andre. Det vi prøver å forstå endrer seg konstant. Når omgivelsene endrer seg er det ikke rart at det er vanskelig å opprettholde selvkontroll og glede, tilfredsstillelse er derfor noe svært flyktig (Svebak & Apter, 1997, s. 18).

2.5. Behovet for pauser og fysisk aktivitet i skolen

I forlengelse av reverseringsteorien ønsker jeg å se nærmere på behovet for fysisk aktivitet i skolehverdagen og variasjon i undervisningen. Dette for at læreren skal kunne legge til rette for gode skifter i løpet av skolehverdagen.

En positiv virkning av økt lek i skolen er at den fysiske aktiviteten øker, det er enklere å sitte stille etterpå og lettere å konsentrere seg om fag. Dette gjelder i hovedsak alle mennesker, men kanskje i aller størst grad for barn og unge. Elevene er ulike og har ulikt behov for avspenning i løpet av skolehverdagen. For noen elever er friminuttene nok, men for andre vil det være behov for flere avbrekk i løpet av dagen. Det å sitte stille på plassen sin i klasserommet og følge med på undervisningen krever mye av elevene. Elevene må holde igjen impulser og regulere seg selv (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 85). De elevene som har behov for regelmessige pauser, kan gjerne oppfattes som urolige og utfordrende i klasserommet. De har vansker for å regulere seg i forhold til skolen og klassens regler om ro og orden. Med bakgrunn i dette kan læreren føle på at disse elevene utfordrer oss, og det kan oppstå uheldig situasjoner. Samtidig kan vi si noe om at fysisk aktivitet i skolen kan ha en positiv effekt på elevenes evne til å regulere seg og utholdenhet i læringssituasjonen. Det vil uansett være nødvendig med variasjon i undervisningen, og økt fysisk aktivitet vil være viktig for flere elever for å kunne hjelpe dem å regulere spenningen i kroppen. Kanskje spesielt de elevene som synes fag er strevsomt og vanskelig. Slik vil man kunne unngå en del problemer i skolehverdagen, og samtidig legge til rette for et godt læringsmiljø (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 87).

3. Metodekapittel

Jeg vil i metodekapittelet presentere relevant vitenskapsteori og metode for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil først begrunne mitt vitenskapelige ståsted og valgt metode ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og -analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens styrker og svakheter i forhold til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Helt til slutt vil jeg gjøre rede for noen forskningsetiske dilemmaer og hvordan disse vil bli ivaretatt.

Kvalitative forskere vil i sin forskning være preget av ulike antagelser eller et verdenssyn som styrer forskningen i ulike retning (Postholm, 2010, s. 33). Det er mange valg som skal tas i en forskningsprosess, alt fra hvem som skal delta i selve forskningen og fram til samling av datamaterialet og fram til den ferdige avhandlingen. Det er en forutsetning at forskeren foretar gode vurderinger og reflekterer godt over beslutninger han/hun møter under hele prosessen. I et forskningsarbeid finnes det mange gode tips og råd, og noen faste prinsipper som kan følges, men ingen gitt oppskrift. Gjennom tidligere forskningsarbeid kan man få gode råd og ideer til deler avhandlingen, men man må reflektere over etiske prinsipper underveis i arbeidsprosessen. «*Kvalitativ forskning krever systematikk og kreativitet. Evnen til å skape tillit og etablere og vedlikeholde gode relasjoner er også av stor betydning for forskeren i slik forskning*» (Nilssen, 2014, s. 29).

3.1. Vitenskapelig ståsted

Jeg vil i denne delen av oppgaven gjøre rede for vitenskapsteoretiske retninger som er relevante for mitt masterprosjekt. Vitenskap kan på en forenklet måte defineres som systematiske undersøkelser av fenomener, både fysiske og sosiale. Vitenskapsteori, eller vitenskapsfilosofi, er refleksjoner over vitenskapelig arbeid. Innenfor vitenskapsteoriene finnes det ulike syn på både virkeligheten og ulike kunnskapssyn. Disse teoriene vil kunne gi ulike svar på grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål (Ringdal, 2018, s. 37). Jeg vil videre se nærmere på ontologi og epistemologi som vitenskapsteoretiske retninger.

3.1.1. Ontologi og epistemologi

Vi pleier å si at ontologi handler om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Kunnskapscenteret, 2009, referert i Krumsvik, 2014, 23). Nilssen (2014) refererer til et ontologisk perspektiv som forutsetter at det eksisterer mange ulike virkeligheter (Nilssen, 2014, s. 25). Forskere og forskningsdeltakere oppfatter verden ulikt. Det gjelder også i dette tilfellet. Jeg har mine tanker og refleksjoner rundt hva jeg mener er en god lærer. Andre vil vektlegge andre kvaliteter hos den gode lærer. Jeg vil derfor kunne få mange svar rundt hva som er den gode lærer og ikke en bestemt fasit. Jeg håper allikevel å finne noen tendenser i materialet som vil kunne gi noen svar på hva som kjennetegner den gode lærer uavhengig av geografi.

I mitt masterprosjekt må jeg forholde meg til at forskningsdeltakerne tolker situasjonen og spørsmålene på ulike måter. Svarene er derfor avhengig av både den kulturelle konteksten der meningen ble skapt, men og av den kulturelle konteksten der svarene senere blir fortolket (Nilssen, 2014, s. 73). Konteksten for skriveoppgaven vil være klasserommet. Jeg innhenter elevene sitt perspektiv på «den gode lærer», men må være bevisst min forforståelse som lærer når jeg tolker elevenes svar.

Mitt epistemologiske ståsted forutsetter at kunnskapen blir konstruert i møte mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Det gjelder delvis i dette masterprosjektet. Det vil ikke være mye samarbeid mellom meg som forsker og deltakerne i prosjektet, men samtidig vil jeg være synlig med forskningsspørsmålene jeg stiller. Jeg vil undersøke elevene sine tanker rundt den gode lærer. Dette evner elevene å svare på når de blir spurt, men samtidig tror jeg ikke dette er noe elevene til stadighet går og reflekterer rundt. På denne måten har jeg vært med å konstruere kunnskapen som kommer til syne. Jeg vil forsøke å få fram begrunnelser og tanker som elevene formidler i sine svar. Videre vil jeg gjennom analyse og tolkning bidra til å gjøre det ubeviste bevisst for andre. «*Som forsker bidrar vi til å gjøre det usynlige synlig og det ubevisste bevisst*» (Nilssen, 2014, s. 73).

«Kjernen i sosial konstruktivisme er at den sosiale virkeligheten er konstruert og gjenskapes gjennom handling og interaksjon mellom mennesker» (Berger & Luckmann, 2000 referert i Ringdal, 2018, s. 42). Dette innebærer at tanker, og begreper og ulike institusjoner er sosiale

konstruksjoner. Selv om de i virkeligheten framtrer som objektive framstillinger. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet vektlegger at forhold i samfunnet egentlig er skapt av oss selv, og er mulig å endre til noe bedre (Ringdal, 2018, s. 42). Tankene og ideen om en god lærer er med bakgrunn i denne teorien sosialt skapt, og kan med bakgrunn i ny og bedre forskning kontureres på nytt ut fra mål og hensikt.

3.2. Forskningsdesign og metode

Et forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan forskningen skal gå for seg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22). I det videre arbeidet med forskningsdesignet vil jeg gå mer i dybden av valgt metode. Jeg vil her presentere elevtekstanalyse som kvalitativ forskningsmetode, gjøre rede for valg av metode og si noe om barn som respondenter i forskning.

3.2.1. Kvalitativ metode

Jeg har valgt å benytte meg av elevtekstanalyse som kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning kjennetegnes av at vi kan innhente en mer detaljert og utfyllende beskrivelse av det vi ønsker å studere. Denne forskningsmetoden er hensiktsmessig dersom vi skal undersøke noe vi har lite kunnskap om fra tidligere. Kvalitativ metode er også hensiktsmessig når vi forsøker å forstå hvordan mennesker tenker, eller gjør som de gjør (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 23).

Som personale i skole er vi opptatt av å utvikle oss for å bedre kunne møte elevene på en positiv måte og undervise bedre. Vi diskuterer dette som en del av hverdagspraten på arbeidsrom, men også i grupper som en del av utviklingsarbeid. Jeg opplever allikevel at vi glemmer at elevenes tanker rundt temaet kan være noe annet enn det vi voksne kommer fram til. Jeg synes derfor det er viktig å få med elevenes stemme knyttet til dette temaarbeidet. Med bakgrunn i problemstillingen min valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode. Dette for å kunne få innsikt i elevenes tanker og refleksjoner knyttet til «den gode lærer».

3.2.2. Elevtekstanalyse

Jeg har valgt å benytte meg av elevtekstanalyse som metode i mitt masterprosjekt. En elevtekst defineres som en tekst skrevet av en elev innenfor det vi kan kalle en skolepedagogisk kontekst. Skrivningen er gitt av lærer, gjerne med utgangspunkt i en muntlig eller skriftlig oppgave. I dagens teknologiske samfunn har elevene muligheten til å benytte seg av bilder, film og lyd i sin skriving. Med bakgrunn i dette defineres både skriftlige og muntlige, digitale og analoge tekster som elevtekster. I mitt masterprosjekt vil jeg benytte meg av et elektronisk nettskjema som skriveplattform (Øgreid, 2021, s. 332)

I oppgaven ønsket jeg å utfordre elevenes skriving rundt egne tanker og refleksjoner. Temaet eleven skulle skrive om var «den gode lærer». Skrivesenteret (2022) viser til at tankeskriving innebærer å reflektere over et bestemt emne, nye tanker eller refleksjoner eller bearbeide et valgt fagstoff. Videre viser skrivesenteret til at tankeskriving som sjanger er utforskende og kjennetegnes av få krav til form eller rettskriving (Skrivesenteret, 2022). Elevene i min oppgave skulle derfor bare konsentrere seg rundt sine tanker og refleksjoner om «den gode lærer». Oppgaven ville derfor være overkommelig for de aller fleste. Jeg introduserte prosjektet med at det ikke ville være mulig å gjøre oppgaven feil, så lenge de svarte på spørsmålene. Elevene var ekspertene på temaet. Jeg vektla ikke det elevene ikke mestret i form av grammatikk og tegnsetting.

Målet med masterprosjektet er å se om jeg kan finne noen tendenser i det innsamlede datamaterialet. Selv om oppgaveformuleringen kommer til å være relativt åpen ser jeg for meg at elevenes besvarelser kommer til å være noe like. Jeg håper å kunne finne noen felles kvaliteter i elevenes besvarelser som beskriver «den gode lærer».

3.2.3. Valg av metode

Jeg ser mange gode grunner for bruk av elevtekstanalyse som metode i besvarelsen av min problemstilling. Elevenes besvarelser vil kunne gi meg en verdifull innsikt i deres tanker knyttet til temaet.

Ved å benytte elevtekstanalyse som metode kontra intervju kunne jeg innhente et større datamateriale på kort tid. Jeg fikk tilgang til flere elevers tanker og refleksjoner enn hva jeg ville gjort ved en intervjustudie. Intervju av så mange elever ville vært for omfattende. Samtidig var jeg spent på om elevenes tekster vil gå i dybden slik jeg ønsket med bakgrunn i valgt oppgaveformulering. Eller om jeg ville se at det ville vært nødvendig med å følge opp med noen få enkelt intervju, da jeg vanskelig kunne stille elevene oppfølgingsspørsmål underveis i arbeidet. Jeg mistet ved dette muligheten til at elevene kunne utdype om svaret var utydelig, eller i motsatt retning svært interessant.

Jeg har bevisst valgt å benytte meg av elever på mellomtrinnet og 7. trinn. Dette da elevene allerede har seks år med skole lagt bak seg. Gjennom disse årene har elevene møtt flere ulike lærere. Lærere de har opplevd som spesielt gode eller motsatt. Dette er erfaringer jeg ønsker at de skulle bringe med seg inn i skrivearbeidet. I tillegg hadde elevene god erfaring med digitale verktøy og tekstsaking allerede. Ved å bruke digitale verktøy ville jeg kunne inkludere de fleste av elevene, og de som strever med skriving. Elevene hadde muligheten til å lese inn svarene sine ved hjelp av diktafonfunksjon på læringsbrett. Samlet så jeg dette som en god mulighet for elevene til å mestre oppgaven de møtte i denne forskningen.

Jeg undersøkte elevenes tanker rundt den gode lærer, hvorfor det er viktig med en god lærer og hvilken betydning den gode lærer har for trivsel og læring. Dette for at de voksne i skolen skal kunne møte elevene på en positiv måte, etablere positive relasjoner og et inkluderende læringsmiljø hvor elevene føler seg trygge og ønsker å lære. For å kunne oppnå dette i praksis mener jeg at det er viktig å lytte til elevenes tanker om deres egen skolehverdag.

3.3. Datainnsamling

Jeg vil i dette kapitlet begrunne utvalget for forskningsprosjektet, beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og gjøre rede for noen tanker rundt bruk av barn som respondenter i forskning.

3.3.1. Utvalg

En viktig del av all samfunnsforskning er å velge ut hvem og hvor mange som skal delta i undersøkelsen. Hvordan dette gjøres avhenger av om man har valgt en kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse. Ved kvalitative studier, som jeg har valgt å benytte meg av, er målet å velge ut et begrenset antall informanter. Det er da en forutsetning med informanter som har kunnskap og erfaring om det fenomenet man ønsker å se nærmere på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 57). Jeg har valgt å benytte meg av to normalklasser på 7. trinn. Utvalget bestod av til sammen 32 elever. 17 elever i den ene klassen, og 15 elever i den andre. Av de til sammen 32 elever var 15 elever jenter og 17 elever gutter. Klassene hadde ulike kontaktlærere. Oppgaven skulle besvares individuelt. Dette for å kartlegge flere synspunkter rundt samme tema. Jeg håpte å kunne finne noen tendenser i datamaterialet, noen kvaliteter som gikk igjen i flere av besvarelsene, og som videre kan tilegnes «den gode lærer» uavhengig av alder, geografi osv.

Jeg har benyttet meg av et tilgjengelighetsutvalg for å finne informanter til mitt forskningsprosjekt. I følge Thagaard (2013) innebærer det å finne informanter som er tilgjengelige for å delta, i tillegg til at de har tilstrekkelig informasjon om det som skal undersøkes (Thagaard, 2013, s. 61). Jeg tok tidlig kontakt med rektor på en aktuell grunnskole per telefon. Her forklarte jeg henne hvordan prosjektet ville foregå. Hun skulle videre spørre kontaktlærere på skolens 7. trinn om de ønsket å delta i undersøkelsen. Jeg fikk raskt positivt svar fra rektoren om at trinnet ønsket å delta. Bakgrunnen for valgt skole og klassetrinn er tidligere samtale rundt samme tema i forkant av eksamen i tidlig innsats høsten 2021. Jeg opplevde da at elevene hadde mange gode tanker og refleksjoner rundt tema.

Jeg fikk muligheten til å gjennomføre opplegget i to pilotklasser i forkant. Utvalget bestod da av to 7. klasser på min egen arbeidsplass. Slik fikk jeg muligheten til å se hvordan nettskjemaet fungerer i praksis. I tillegg fikk jeg gjort meg noen verdifulle erfaringer om gjennomføringen som var viktig å ha i bakhode når den reelle dataen skulle innhentes. Jeg gjorde meg spesielt noen erfaringer når det kom til formuleringen av spørsmålene i nettskjemaet (vedlegg 1). Det var vanskelig for elevene å forstå meningen i spørsmålene. Jeg måtte derfor endre spørsmålene til selve gjennomføringen. Samtidig så jeg verdien av å selv være til stede.

3.3.2. Gjennomføring

Jeg gjennomførte opplegget med begge klassene på samme dag. Vi la opp løpet etter klassenes timeplaner. Vi sikret at begge klassene hadde fått spist og luftet seg i forkant slik at de skulle være mest mulig påkoblet. I tillegg hadde vi sørget for nok voksenpersonale til å sikre at de elevene som hadde behov for tilpasninger fikk den hjelpen de trengte. Slik fikk jeg sikret at alle elevene fikk muligheten til å delta og følte seg inkludert som en del av fellesskapet. Tilpasningen gikk på at elever som hadde behov for opplesningsfunksjon fikk sitte på eget rom. De elevene som hadde behov for en nærmere gjennomgang av spørsmålene fikk det sammen med en voksen. Alle elevene benyttet egne læringsbrett. Slik fikk de elevene som hadde behov for skrive støtte den tilretteleggingen de hadde krav på.

Kontaktlærere hadde brukt god tid på å gjennomgå infoskrivet som jeg hadde formulert i forkant (vedlegg 2). Jeg brukte allikevel tid på å gjennomgå det samme på nytt. Dette for å sikre at alle elevene hadde forstått oppgaven, hva den skulle brukes til, og minne om at deltakelse var frivillig og anonymt. Jeg hadde i forkant av gjennomføringen utarbeidet et manus som jeg brukte som introduksjon i begge klassene. Jeg begynte med å presentere formålet med oppgaven. Jeg poengterte her at elevene er ekspertene på temaet. Videre presiserte jeg at det var viktig at elevene ikke brukte navn på enkeltlærere eller medelever i sine besvarelser. Før vi gikk løs på selve oppgaven takket jeg elevene for hjelpen.

Videre brukte vi tid på å lage et felles tankekart på tavla rundt temaet «den gode lærer» (vedlegg 3). Tankekartet lagde vi med utgangspunkt i spørsmålene i nettskjemaet. Da fikk jeg muligheten til å gjennomgå spørsmålene med elevene i fellesskap og elevene kunne spørre dersom noe var uklart. Her kom elevene med forslag på sine tanker og refleksjoner rundt «den gode lærer». Jeg presiserte ansvaret elevene hadde i å svare på det oppgaven spurte etter, og motiverte dem til å svare godt på oppgaven. Tankekartet ble stående synlig for elevene mens de arbeidet med oppgaven. Elevene satt i fellesskap, men arbeidet med oppgavene individuelt. Elevene arbeidet individuelt med oppgaven i 30 – 45 minutter, og leverte inn det elektroniske nettskjemaet når de følte at de var ferdige med oppgaven, og en voksen hadde sett at alle oppgavene var besvart (vedlegg 5).

Det var en som hadde misforstått oppgaven og derfor levert blankt. Informanten gjennomførte oppgaven på nytt etterpå hvor alle oppgavene ble besvart. Tre elever valgte å ikke delta. De var ganske urolige mens selve gjennomføringen pågikk, men det så ikke ut til å forstyrre de andre elevene i klassen til tross for at det var en ganske kaotisk setting mens det sto på som verst.

3.2.3. Barn som respondenter

Når man velger å benytte barn som responder i forskning er det viktig å ta noen forhåndsregler. Det vil være viktig med noen grunnleggende kunnskaper om barn og deres måte å kommunisere på. Det er også viktig at forskeren har noen tidligere erfaringer med barn og vet hvordan man skal møte dem på en god måte for å skape en trygg og god opplevelse for dem med å delta i forskningsprosjektet. Det er viktig å forberede gjennomføringen godt for å sikre kvaliteten på det datamaterialet som skal samles inn (Dalen, 2004, s. 45).

Jeg har valgt å benytte meg av barn som respondenter i mitt forskningsprosjekt. Det vil derfor være viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. For å sikre elevenes forståelse av prosjektet og spørsmålene i oppgaven var målet å unngå lange og komplekse spørsmål, og mange spørsmål på en gang. Jeg måtte derfor omformulere spørsmålene flere ganger for å gjøre det tydelig nok hva jeg ønsket elevenes skulle tenke og reflektere rundt. I tillegg lånte jeg elever fra et annet 7. trinn på en annen skole for å sjekke deres forståelse av spørsmålene før jeg gjennomførte datainnsamlingen.

Kvale & Brinkmann (2015) viser til at det kan bygges bro over noen av barrierene mellom barn og voksne hvis barna intervjues i sine naturlige omgivelser (Kvale & Brinmann, 2015, s. 175). Elevene gjennomførte skriveoppgaven på sine egne klasserom, og på sine egne læringsbrett. En fordel med bruk av spørreskjema er at man ikke sitter ansikt til ansikt slik som man ville gjort ved bruk av intervju som metode. Elevene visste at jeg ikke kunne se hvem som hadde skrevet hvilken tekst, eller at læreren ville se besvarelsene deres. Det var dermed tryggere å svare på spørsmålene. Videre hadde jeg en relasjon til begge klassene fra tidligere. Dette tror jeg var med på å bidra til at elevene kjente seg trygge på oppgaven.

I etterkant av gjennomføringen spurte jeg elevene om deres tanker rundt oppgaven. Elevenes syntes at det var en fin oppgave, og artig å kunne svare på noe som angår dem. Samtidig var det noen elever som ikke satte pris på at det var en skriveoppgave da de ikke var så glade i å skrive. For de som ble ferdige med oppgaven tidlig fikk de lov til å tegne en tegning knyttet til temaet «den gode lærer».

3.4. Analyse

Jeg vil i denne delen av oppgaven gjøre rede for hvordan jeg vil arbeide for å finne sammenhenger og mønstre i mitt datamateriale, koder og kategoriseringer. Jeg vil først presentere analyseformen som er inspirert av Konstant Komparativ Analyse fra forskningsmetoden «Grounded Theory». Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg vil prøve å forstå innholdet i mitt datamateriale ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming. Til slutt vil jeg kort si noe om min forforståelse knyttet til forskningsprosjektet.

3.4.1. Analyse og koding

Jeg har som tidligere nevnt valgt å benytte meg av elevtekstanalyse som metode i mitt masterprosjekt. Mitt datamateriale vil derfor bestå av elevtekster. Elevene vil få i oppgave å gjøre rede for sine tanker og refleksjoner rundt temaet «den gode lærer». Jeg vil strukturere oppgaven rundt de tre utdypende forskningsspørsmålene som nevnt innledningsvis i oppgaven. Elevene skal si noe om hva som er en god lærer, hvorfor en god lærer er viktig og til slutt hvilken betydning en god lærer har for trivsel og motivasjon for læring.

Jeg har valgt å benytte meg av en analyse som er inspirert av Konstant Komparativ Analyse. Ideen om den åpne kodingen ble utviklet av Glaser og Strauss (1967, referert i Nilssen, 2014, s. 78) på 1960-tallet. Konstant Komparativ Analyse består av tre kodefaser: åpen koding, aksial koding, og selektiv koding. Dette innebærer at jeg først ser på datamaterialet i sin helhet og forsøker å lage meg noen kategorier. Videre vil jeg forsøke å se om det er noen sammenheng i kategoriene. Til slutt vil målet være å sitte igjen med noen få hovedkategorier. Eller i dette tilfellet, kvaliteter, som beskriver «den gode lærer» (Nilssen, 2014, s. 78).

Når man skal identifisere og kode meningsinnholdet i elevtekster, er det usikkert om at to ulike forskere ville kommet frem til det samme resultatet av tolkningsarbeidet uavhengig av hverandre (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 323). Det vil derfor være viktig at jeg som forsker nøye beskriver de ulike prosessene i gjennomføringen av oppgaven. Slik vil jeg ivareta studiens troverdighet.

Jeg limte tekstene inn i et Word – dokument. Jeg begynte den åpne kodingen med å markere relevante begrep, setninger eller fenomener i datamaterialet. Videre måtte jeg gå gjennom kodene på nytt for å se om jeg kunne finne noen sammenhenger av koder eller brudd. Jeg satt da igjen med 33 kategorier også kalt aksiale koder. Helt til slutt så hadde jeg som mål å sitte igjen med mellom 3-6 hovedkategorier. Jeg måtte da tilbake i dokumentet med de aksiale kodene for å se om jeg kunne klare å komme frem til noen selektive kategorier. Da kom jeg fram til fem hovedkategorier: tilpasset opplæring, orden og pålitelighet, veksling/avbrekk, emosjonell støtte og motivasjon. De selektive kategoriene jeg kom fram til vil ligge til grunn for drøftingskapitlene og være med å besvare problemstillingen.

Her er et utdrag fra analyseprosessen:

Besvarelse	Åpen kode	Aksial kode
<p>Den gode lærer</p> <p><i>Besvarelse: 24045496</i></p> <p>Hvordan er en god lærer?</p> <p>En god lærer er en lærer som er snill og grei og som hjelper å ikke bare gir melding heim etter en ting noen har gjort men gir advarsel. Og lærere burde bry seg om alle ikke bare en vis en kringel skjer, men og spør alle som er med i det og få vite ikke bare ta ut av en person og bare gi skjefte til de andre men hør på alle.</p>	<p>Snill og grei: 2</p> <p>Støtte istedenfor straff</p> <p>3</p> <p>Bry seg om alle: 1</p> <p>Lytte og ikke være forutinntatt: 4</p>	<p>1: Bry seg om alle</p> <p>2: Snill og grei</p> <p>3: Støtte istedenfor straff</p> <p>4: Ikke være forutinntatt</p>

--	--	--

3.4.2. Hermeneutisk tilnærming

Nilssen viser i boka *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren* til at ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Ordene ovenfor reflekterer at en hermeneutisk tilnærming er et arbeid som har forståelse som mål. Når vi står ovenfor noe vi ikke forstår, prøver vi å tolke det og finne en mening. Hermeneutikken kan bli sett på som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom en dialog mellom forskeren og det som skal tolkes. Forståelsen og meningen utvikles i en prosess mellom den som tolker og teksten (Nilssen, 2014, s. 71).

Oppgaven min vil bestå av en form for dobbel hermeneutikk. Giddens (1976, referert i Nilssen, 2014, s. 72) introduserte begrepet dobbel hermeneutikk. Forskere innenfor human- og samfunnsvitenskapene refererte til begrepet som en situasjon der forskningsdeltakerne fortolker sin situasjon, og at vi som forskere igjen fortolker forskningsdeltakernes situasjon. Elevene må først tolke hva jeg som forsker mener med min oppgaveformulering. Hva er det jeg egentlig ønsker å få svar på, og hva er deres tolkning av den gode lærer? Videre må jeg tolke elevenes svar. Som forsker er det viktig at jeg er bevisst denne dobbeltheten på en konstruktiv måte (Nilssen, 2014, s. 72).

Den hermeneutiske sirkel innebærer at den tolkningen vi gjennomfører beveger seg mellom teksten som helhet og deler av teksten, mellom det vi forsøker å tolke og konteksten og mellom det vi tolker og den forståelsen vi hadde om temaet i forkant. Hvordan deler av teksten blir fortolket er avhengig av hvordan vi forstår helheten (Nilssen, 2014, s. 75).

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Det kan stilles mange spørsmål til teksten, og ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger. Ulike scenarier kan fremstå fra samme kontekst avhengig av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus (Nilssen, 2014, s. 72).

Det som gjør at min studie passer innenfor en hermeneutisk tilnærming handler om at jeg hadde en problemstilling jeg ønsket å undersøke nærmere. Videre samlet jeg inn datamaterialet i form av elevtekster. Empirien har jeg videre tolket og forsøkt å gi mening med utgangspunkt i de forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis i oppgaven. Jeg har kontinuerlig, i både analyseprosessen og i presentasjonen av resultatene, beveget meg mellom deler av elevenes besvarelser, og helheten av det som skulle undersøkes. Dette for å sikre at mine tolkninger av elevenes tanker rundt den gode lærer ble så likt det elevene faktisk prøvde å fortelle.

3.4.3. Forforståelse

Når vi er ute i feltet for å innhente datamateriale i form av observasjon, intervju eller skriftlig materiale møter vi det nye med bakgrunn i vår forforståelse om temaet. Forforståelsen vår handler ikke bare om den teoretiske kunnskapen vi har fra tidligere, men om de erfaringene, kunnskapen, verdiene og holdningene vi har til det feltet vi skal undersøke nærmere. Forskerens forforståelse er også viktig for selve forståelsen da vi må begynne undersøkelsene et sted. Forforståelsen gir oss på denne måten en retning i arbeidet vårt (Nilssen, 2014, s. 68).

Jeg har i forkant av undersøkelsen noen forventninger knyttet til hvilke svar elevene kommer til å gi meg. Jeg ser for meg at eleven har noen tanker rundt at den gode lærer må være snill og behandle dem rettferdig. Videre at gode lærere er viktig for at de skal ha lyst til å være på skolen og lære. Samtidig ønsker jeg å være åpen til materialet slik at jeg kan få en ny innsikt og lærdom som vil være viktig å ta med i min yrkesutøvelse som lærer. Jeg håper materialet gir meg noen svar som vil overraske og utvide min forståelse rundt dette temaet.

For å kunne sikre forskningsprosjektets gyldighet vil det være viktig å være bevisst hvordan jeg presenterer oppgaven for elevene. Jeg må være bevisst min forforståelse av tema, og unngå å styre elevene i en bestemt retning. Videre må jeg i arbeidet med analysen være bevisst min forforståelse ved å ikke bare fokusere på det jeg i forkant tenker de vil svare, og som igjen bekrefter den forståelsen jeg har fra før. Jeg må være åpen for at det kan dukke opp nye og ukjente svar i tekstene som kan være verdt å utforske mer. Dette i tillegg til at jeg

benytter meg av en åpen koding. Den åpne kodeprosessen gjør at materialet kommer tydeligere fram.

3.5. Forskningsetiske aspekter

Forskningsetikk handler om hvordan vi skal gjennomføre en trygg vitenskapelig praksis som ivaretar forskningsdeltakerne. Ettersom jeg benytter barn som en del av min forskning vil det være viktig å gjøre noen etiske overveielser. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH) er et faglig uavhengig rådgivende organ. NESH har som hovedoppgave å sørge for forskningsetiske retningslinjer som fremmer en god og ansvarlig forskning (Ringdal, 2018, s. 57). I mitt masterprosjekt er det relevant å ta for meg det som handler om å ivareta personer i forskningsprosjektet og etterrettelighet i forskninger.

3.5.1. Informert samtykke

Når man forsker i skole og i barnehage er det viktig å sikre forskningsdeltakernes frivillighet. Det gjelder både for elevene/barnehagebarn, deres foresatte og de ansatte i skole og barnehage. Forespørselen om deltakelsen i forskningsprosjektet må formuleres på en slik måte at frivilligheten sikres. Det må tydeliggjøres at dersom man ønsker å reservere seg mot å delta så vil det ikke påvirke forholdet til lærer eller skolen. Videre må elevene være sikre på hva som er ordinær undervisning og hvilke aktiviteter som er en del av forskningsprosjektet. Man kan bare registrere opplysninger om deltakere som har samtykket til å delta (NESH, 2016).

Det er de foresatte som rent juridisk samtykker på vegne av sine barn. Samtidig er det viktig at barnet i det heletatt ønsker å delta. For at barna skal kunne gjøre seg opp en tanke i forhold til om de ønsker å være en del av forskningsprosjektet eller ikke, vil det være viktig at barna får presentert informasjon om prosjektet som de forstår. Videre vil det være viktig at vi som forskere må være observante på om barna føler på noen form for ubehag eller vegrer seg for å delta i prosjektet (NESH, 2016).

Jeg sendte ut ett informasjonsskriv til elevene og ett til foreldrene i de aktuelle klassene for datainnsamlingen (vedlegg 4). Her informerte jeg om formålet med oppgaven, hvordan jeg

ønsket å sikre elevenes anonymitet og at deltakelsen i studien er frivillig. Elevene fikk muligheten til å reservere seg mot å delta i prosjektet ved at eleven eller foresatte ga beskjed til lærer. Rektorene og lærere i både pilotklassene og de aktuelle klassene for selve datainnsamlingen var godt informert om prosjektet og hvordan det vil foregå i praksis.

3.5.2. Konfidensialitet

Jeg viser til deler av elevtekstene som er sentrale i arbeidet med mitt masterprosjekt. Jeg sørger da for å passe på at jeg ikke tar med informasjon som kan gjøre elevene identifiserbare (Øgreid, 2021, s. 349). Gjennom å benytte nettskjema har jeg sikret elevenes anonymitet.

Jeg har ikke hatt behov for å søke NSD om meldeplikt. Dette da jeg ikke på noe tidspunkt i datainnsamlingen har behandlet identifiserbare opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner direkte eller indirekte (NSD - spørreskjema).

Jeg ønsker å benytte meg av nettskjema for innhenting av datamaterialet. Jeg vil bruke en såkalt «anonym løsning». Det vil si at det ikke samles inn IP-adresse eller andre elektroniske spor. Jeg som student og mine veiledere vil bare ha tilgang til de anonymiserte elevtekstene. Jeg kommer ikke til å bruke hele tekster i mitt prosjekt, men mindre utdrag. Elevene vil med bakgrunn i dette ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av den ferdige oppgaven. Elevene ble i tillegg påminnet å ikke bruke navn på lærere eller medelever i sine tekster (NSD - spørreskjema).

3.5.3. Konsekvens av deltakelse

Jeg har valgt en positiv vinkling på prosjektet. Dette for å unngå at mitt forskningsprosjekt skal være til skade for andre mennesker eller samfunn. Dette i tråd med retningslinjene gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Lærere er en yrkesgruppe det er enkelt å ha en tanke om. Dette da de fleste har erfaringer fra skolen som tidligere elever eller foresatte. Med bakgrunn i taushetsplikt og andre forhold er det vanskelig for lærere å kunne forsvare seg mot kritikken, eller begrunne valgene de tar. Ved å benytte en positiv vinkling i prosjektet kan man heller fokusere på hvordan man kan utvikle sin lærerrolle for å kunne møte elevene på en bedre måte.

3.6. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet i prosjektet handler om i hvilken grad en beskrivelse samsvarer med den sosiale virkeligheten den uttaler seg om. I hovedsak dreier det seg om at vi har undersøkt det vi hadde som intensjon i forkant av prosjektet (Skrede, 2017, s. 156). Innenfor en kvalitativ undersøkelse, som jeg har valgt å benytte meg av, handler det om i hvilken grad mine fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 256). Det at spørsmålene elevene skal reflektere rundt er nært knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene er med å sikre prosjektets validitet. På den andre siden vil det kunne true validiteten om elevene svarer det de tror jeg ønsker å vite og ikke hva de faktisk mener.

Reliabilitet dreier seg om studiens etterprøvbarehet – dersom noen andre gjennomførte studien, ville de ha kommet fram til de samme resultatene? (Skrede, 2017, s. 156). Reliabiliteten handler om studiens pålitelighet. Det innebærer hvor godt forskningshåndverket er gjennomført. Innenfor en kvalitativ forskningsmetode som jeg har valgt å benytte meg av innebærer det å presentere på en oversiktlig og tydelig måte hva som er gjort underveis i prosjektet. Det handler om transparens i presentasjonen av den dataen som blir benyttet i undersøkelsen, hvordan innsamlingen er gjennomført og videre hvordan den er blitt bearbeidet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 256). Jeg har sikret prosjektet reliabilitet ved at jeg gjør rede for min forforståelse i forkant av prosjektet, åpent fremstiller hvordan forskningsprosessen skal foregå, og viser til utdrag fra selve analyseprosessen. Jeg vil gjøre det mulig for leserne av mitt masterprosjekt å kontrollere mine data, metoder og valg gjennom hele forskningsprosjektet, og det endelige resultatet i form av publikasjon av den ferdige oppgaven. I tillegg vil jeg analysere det samme datamaterialet sammen med mine veiledere for prosjektet for å se om de kommer fram til de samme fortolkningene som jeg gjør (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 257).

Overførbarhet handler om hvor vidt resultatene i forskningsprosjektet kan overføres til andre liknende fenomener. Det er ikke nok å bare samle inn opplysninger. Opplysningene vi innhenter må videre systematiseres og analyseres. Slik vil vi kunne oppnå ny og forskerkonstruert kunnskap om et fenomen. For å gjøre en undersøkelse overførbar til andre områder vil det være viktig å etablere gode begreper, beskrivelser og fortolkninger som og

kan benyttes på andre områder enn akkurat det man skal undersøke (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021, s. 258). Min forskning omhandler en datainnsamling av et utvalg av individer. Elevene har noen felles kunnskaper og erfaringer av den sosiale virkeligheten jeg ønsker å forske på som er knyttet til skole og møter med ulike lærere. Jeg vil beskrive studien fylldig. Slik vil andre kunne følge gjennomføringen og selv vurdere om studiens resultater kan overføres til andre skoler og klassetrinn sett bort i fra geografi.

4. Resultater

Jeg vil presentere resultatene i fem hovedkategorier: Tilpasset opplæring, orden og pålitelighet, veksling/avbrekk, emosjonell støtte og motivasjon. Disse fem hovedkategoriene vil igjen legge føringen for drøftingen av problemstillingen. Videre har jeg valgt å markere de sitatene fra elevtekstene jeg presenterer i resultatkapitlene i kursiv. Dette for å gjøre dem mer tydelig, og gjøre teksten enklere å lese.

4.1 Tilpasset opplæring

I dette kapitlet handler tilpasset opplæring om hva læreren i elevenes øyne kan gjøre for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Dette for å videre kunne legge til rette for trivsel og motivasjon for læring. Underveis i analysefasen valgte jeg å sortere elevenes svar i fire underkategorier: *tilpasset arbeidsmengde, tilpasninger, tempo og tilpasse språk til mottakeren.*

4.1.1. Tilpasset arbeidsmengde

Passelig mengde arbeid var en av de tingene som gikk igjen i flere av elevenes besvarelser. De er klar over at de må gjøre skolearbeid når de er på skolen, men har mange tanker rundt hvordan denne læringen kan gjennomføres i praksis. En av elevene sier: «*Det er også viktig at vi ikke får for mye eller for lite arbeid*». Videre skriver en elev: «*En god lærer gjør at jeg er motivert med å ikke gi 5 sider men 2 eller 3 eller gir nok ikke bare gir for mye men tar å gir passelig arbeid*».

Det vil være viktig at læreren sørge for at lekser ikke føles som straff. *«Og ikke gir deg hjemmelekse hvis du ikke blir ferdig med noe på skolen.»* Elevene sier noe om at de føler seg stresset på skolen for å komme gjennom gitt arbeidsmengde. Dersom de ikke rekker å bli ferdig blir resterende arbeidsoppgaver lekser hjemme. Det vil ikke være mulig for alle å komme gjennom den samme arbeidsmengden på lik tid. For noen vil derfor lekser bli noe negativt.

Videre foreslår en elev at noe av leksene kan gjøres på skolen: *«At vi ikke har tonnevis med lekser fordi da er det så mye å gjøre og kanskje kan vi gjøre noen av dem på skolen.»* Slik vil også elevene kunne få hjelp og støtte i arbeidet. En annen elev skriver at: *«Jeg har lyst til og lære mere på skolen vist jeg vet at det ikke er så veldig mye lekser og gjøre når jeg kommer hjem»*. Mengden lekser tar motivasjon fra elevene i tillegg til at det stjeler fokuset fra arbeidet som skal gjøres på skolen.

4.1.2. Tilpasninger

Det neste punktet handler om tilpasning etter elevenes individuelle behov. Dette i form av å ivareta elevenes behov for å spise når de er sultne: *«den lar oss ta en matbiter når vi er sultne»* eller *«at vi kan gå på do når vi vill»*. Elevene opplyser at dette handler om trivsel på skolen, og hva læreren enkelt kan gjøre noe med for å sørge for at elevene har det bra på skolen. De sier videre noe om at lærere som ikke ivaretar disse behovene stresser elevene. Det påfører elevene unødvendig stress i skolehverdagen at de må være usikre på om de får gå på do dersom det er nødvendig.

4.1.3. Tempo

I forlengelse av det forrige punktet om tilpasninger, i form av muligheten til å ta en liten pause for å spise en matbit eller gå på do ved behov, kommer tempo i skolehverdagen som en egen underkategori. Elevene beskriver en god lærer som en lærer som ikke stresser elevene, og sørger for at de får lære i sitt eget tempo, og på den måten som passer dem best. Elevene opplever timene som lange, og med mye som skal gjøres på kort tid. *«Jeg og flere av elevene synes timene er altfor lange! Så da mister vi fort motivasjonen til å jobbe, i timene»*. Ifølge

flere elever gir en god lærer tid og rom i skolehverdagen for en rolig oppstart og en avslappende avslutning.

Elevene ønsker å arbeide i sitt eget tempo. De opplyser at de lærer bedre når læreren tar ting rolig i stedet for å stresse dem. Den gode lærer må tenke gjennom hvor lang tid elevene faktisk trenger for å forstå, ikke bare for å komme gjennom temaet. Det innebærer ifølge elevene å bruke god tid på alle spørsmål og skape muntlig deltakelse. Videre må det være rom for at elevene kan gjøre feil og lære av dem. Gode lærere forstår dette ifølge elevene. *«å da tenke dæm at det ikke e feil å gjør feil. Men at man ska ta tia si te man forstår oppgaven å lære av det man gjord feil fordi du har en så god lærer at de forstår dæ så godt».*

4.1.4. Tilpasse språk til mottaker

Til slutt har elevene behov for at læreren snakker på en måte som barn forstår og i et tempo som alle greier å oppfatte. Da blir det enklere for elevene å forstå hva de skal gjøre.

Videre bemerker elevene behovet for at den voksne *«Svare hyggelig»* og sier ifra på en fin måte om noe ikke er greit. *«For noen ganger trenger vi, elever, å bli fortalt at vi gjør noe feil eller dumt. Men det kan bli fortalt på en grei måte».*

4.2. Orden og pålitelighet

Resultatkapitlet om orden og pålitelighet handler om hvordan læreren kan holde orden i undervisningssituasjoner. Orden i denne sammenhengen innebærer en del forventninger til elevene om regler for god atferd for å kunne skape et godt miljø for at elevene skal trives og motiveres til læring. Pålitelighet handler om at læreren må være en trygg voksen som holder det man lover og som elevene vet hvor de har til enhver tid. Med bakgrunn i dette har jeg kommet fram til seks underkapitler: holde orden, ikke være forutinntatt, være rettferdig, pålitelighet, skape trygghet og være bevisst sin lærerrolle.

4.2.1. Holde orden

Elevene skulle gi eksempler på hva den gode lærer kan gjøre for at de skal ha det bra på skolen. Flere av elevene svarte at det med gode lærere blir mindre støy i klasserommet. Dette er noe som er viktig for dem. Som en elev forteller: *«Også er det viktig at læreren passer på at det blir arbeidsro for av og til hender det at jeg drar hjem med hodepine av alt bråket i klasserommet»*. På denne måten tar elevene med seg skoledagen hjem.

En annen elev forteller: *«Det er viktig at de motiverer oss till å rekke opp hånda og være aktive i timene»*. Rekke opp hånda når man skal si noe i klassen er en kjent klasseregulering for å holde orden i undervisningssituasjoner. Ved å rekke opp hånda unngår man å snakke i munnen på hverandre, i tillegg til at man symboliserer at man har et bidrag. Eleven forklarer videre: *«Det kan nemlig være litt flaut og vanskelig når ingen andre gjør d...og at læreren gjør timene spennende»*.

4.2.2. Ikke være forutinntatt

At man som lærer ikke skal være forutinntatt handler for elevene om at den voksne lytter til alle elevene og forsøker å forstå dem etter beste evne. I konflikthåndtering lytter den gode lærer til alle involverte parter, og prøver å forstå konflikten fritt fra tidligere erfaringer med de involverte elevene. En av elevene beskriver det slik: *«spør alle som er med i det og få vite ikke bare ta ut av en person og bare gi skjefte til de andre men hør på alle»*.

4.2.3. Være rettferdig

Å være rettferdig innebærer for elevene at læreren ikke favoriserer enkeltelever eller *«At læreren ikke forskjellsbehandler jenter og gutter»*. Forskjellsbehandling på tvers av kjønn er noe som opptar elevene. Videre viser en elev til hvor viktig det er å være rettferdig for at alle elevene skal kunne kjenne på en god relasjon til lærer og en tilhørighet i klassen: *«Behandle alle elevene likt så alle føler seg velkommen i klassen»*. Noen ganger vil det være «rettferdig og behandle elevene urettferdig», da kan det være en ide å forklare elevene hvorfor man gjør som man gjør, og få elevene med på lag.

4.2.4. Pålitelighet

Pålitelighet handler om at læreren er til å stole på. For elevene i mine elevtekster innebærer det at den voksne «*husker va de låver*» og «*holder det den sier*». Når elevene føler at læreren er til å stole på er det med å etablere en følelse av tillit til relasjonen som igjen bidrar til en følelse av trygghet.

4.2.5. Skape trygghet

Trygghet for elevene i deres besvarelser handler om at læreren skal bidra slik at elevene føler seg trygge i seg selv, men også trygge sammen med de voksne og medelever på skolen. Flere av elevene viser til at «*Vis man er Alene så kan man snakke litt med en god lærer*». En trygg relasjon hvor elevene føler at de kan komme og snakke med læreren er grunnleggende for at den voksne skal kunne tilrettelegge for trivsel og læring for hver enkelt elev. Videre viser elevene til: «*du tørr mye mere hvis du har en god lærer*». Elevene er trygge på at den voksne er der for å tilby hjelp og støtte, og at det er trygt å gjøre feil og lære av det. «*det er det er bedre å prate eller si ting høyt i klasserommet viss man har en god lærer*». «*Vis man har en dårlig lærer kan man gruve seg til å komme til skolen*» var det flere av elevene som svarte. På den andre siden svarer elevene at «*Vis en god lærer er snill og hjelper mye med det jeg trenger hjelp til er det nesten nok, fordi da føler jeg meg trygg å vill arbeide bedre og mer*».

4.2.6. Bevisst sin lærerrolle

Til slutt i dette delkapitlet om orden og pålitelighet hos læreren er det viktig at læreren er bevisst sin rolle som klasseleder. «*En god lærer sier ikke ja til alt det elevene vil ha*», men «*Den tenker på hva den sier å gjør*», og er bevisst sin rolle som lærer.

«Det er viktig fordi hvis læreren er streng og sur og sint blir det vanskelig å lære, men hvis læreren er snill å grei da blir det enklere å lære. Det er også viktig fordi vi er på skolen 5 av 7 dager i uka, så vi møter de nesten hver dag derfor er det viktig at læreren skal være snill, grei og glad».

Elevene tilbringer mye tid sammen med de voksne på skolen. Et godt læringsmiljø hvor elevene trives legger grunnlaget for læring. Som en annen elev skriver: «*Sånn at alle kan ha en fin dag, måned, år og liv. - sånn at man kan ha en veldig fin barndom*». Det er viktig at de voksne i skolen husker at de dagene som går er en del av elevenes oppvekst og barndom.

4.3. Veksling/avbrekk

Dette resultatkapitlet handler om hvordan læreren kan gi elevene en følelse av pause eller avbrekk i undervisningssituasjonen. Flere av elevene kjenner på at undervisningsøktene er veldig lange og inneholder mye teoretisk arbeid. De savner å gjøre noe gøy sammen. Både med medelever, men og sammen med de voksne. Dette er noe som igjen bidrar til økt trivsel i skolehverdagen og motivasjon i fag som kan oppleves som tunge og vanskelige. Med bakgrunn i dette har jeg kommet fram til følgende underkapitler: varierte arbeidsmetoder, gi belønning, tilby morsomme aktiviteter, gi pauser, være morsom og skape trivsel.

4.3.1. Varierte arbeidsmetoder

Svarene jeg viser til nedenfor gikk igjen i en stor andel av elevtekstene. Elevene føler at de bruker mye tid ved arbeidsplassene sine, hvor oppgavene gjerne er de samme. For at de skal trives på skolen og sammen med de voksne ønsker de mer aktivitet i undervisningen: «*For at jeg skal trives me en lærer må det være litt fysisk aktivitet i timene og ikke bare og sitte bak en pult å skrive*». Gjerne også mer fysisk aktivitet: «*Morsomme aktiviteter som man lærer av for eksempel noe man gjør ute*». Elevene har mange gode forslag til aktiviteter som vil variere undervisningen og skape mer aktivitet og deltakelse i læringen.

4.3.2. Gi belønning

Elevene savner en form for belønning eller anerkjennelse for jobben de gjør: «*Det er en god lærer og tar en belønning vist du gjorde alle oppkaver å var flink i timen*». Belønning når de har vært flinke motiverer dem til å arbeide mer og gjør at de trives bedre på skolen: «*De kan ha beløniger sånn at vi blir motivert*».

En form for belønning kan være å tilby elevene morsomme aktiviteter. Det kan være aktiviteter elevene kan gjøre alene, sammen med andre eller sammen med de voksne: «*At vi drar på turer, gir oss aktivitet og leker*». En elev skriver: «*en god lærer gjør det artig*». Å gjøre noe sammen skaper en fellesskapsfølelse både mellom elevene, men og mellom elev – lærer. En god lærer bidrar også til å skape aktivitet i friminutt: «*de kan komme på med flere aktiviteter i friminuttet*». På denne måten kan læreren være med å skape aktivitet som inkluderer en større andel av elevene for å sikre at noen ikke blir alene.

4.3.3. Gi pauser

Som tidligere nevnt synes mange elever at undervisningsøktene er for lange og opplever skolehverdagen for stressende. De har behov for pause eller et avbrekk: «*pauser når man kanskje trenger det*». Som en annen elev skriver, så bidrar små pauser til at elevene etterpå klarere å konsentrere seg bedre om oppgaven: «*de kan også gi oss n 5 min der vi er ut å leker i timen sånn at vi får slippet ut litt energi å konsentrere oss bedre*». Det kan være så enkelt som å legge til rette for: «*ha en litt småprat av og til*». Videre vil det være viktig at «*Alle skal få 5 min ikke bare de som ikke klarer og oppfører seg*». I noen klasser blir elever som ikke mestrer klassens forventninger om god atferd vist på gangen for en pause eller timeout. For de elevene som sitter på plassene sine å gjør som de skal oppleves det som urettferdig at de som ikke hører etter skal belønnes med en pause.

4.3.4. Være morsom

Når elevene opplever skolehverdagen som stressende og ensformig kan læreren være med å gjøre skolehverdagen litt morsommere. «*En god lærer må være litt morsom som å gjøre leker*». Ifølge det denne eleven skriver deltar en god lærer i lek med elevene. Morsom for elevene betyr ikke at den voksne skal gjøre noe gøy hele tiden, men gi litt av seg selv i møte med elevene: «*Morsom betyr Feks, at du ikke er sur men glad hele tiden nesten og tuller litt av og til*». Morsomme lærere gjør at elevene blir mer motivert i fag: «*er morsom sånn at du blir motivert til å lære ting med den lærer og har det morsomt i timen sånn at du kan forstå ting*» og trives bedre på skolen: «*lærer for da liker du å ha timen og det er gøy å være med en god lærer*».

4.3.5. Skape trivsel

En følelse for trivsel er grunnleggende for at all læring skal kunne finne sted. Når elevene trives på skolen, er de også mottakelig for læring og motsatt. Følelsen av mestring gjør at elevene trives bedre på skolen og har lyst til å lære mer:

«Vis man har favoritt læreren sin kan man glede seg til skolen eller timen. Da kan man ha mer lyst til å jobbe. At han/hun svare hyggelig mot deg. At den sier bra jobba eller nå var du flink da blir man ganske glad og får mer lyst til og jobbe».

Trivsel skapes i relasjonen mellom lærer – elev og mellom medelever: *«jeg måtte si noe jeg trives på skolen er å møte vennene mine (de er en klasse under)».* Videre: *«Fordi alt handler om å være god mot barna for at de skal trives. Da kan barna gjøre det samme tilbake».*

4.4. Emosjonell støtte

Emosjonell støtte handler om at læreren viser varme og omsorg i møte med sine elever. Slik vil elevene føle seg verdsatt og som en verdifull del av det sosiale fellesskapet de er en del av. Videre skal elevene oppleve at den voksne har troen på dem, og støtter dem i det de måtte trenge hjelp med. Jeg vil her vise til syv underkategorier: bry seg om alle, snill og grei, støtte istedenfor straff, uttrykke positive forventninger, ta med elevene på råd/medbestemmer, gjensidig respekt og unngå kollektiv avstraffing.

4.4.1. Bry seg om alle

Læreren har et ansvar når det kommer til å etablere gode relasjoner mellom lærer – elev, og sørge for at alle elevene føler seg likt av den voksne. «Bryr seg» og «Ser alle elevene» var det mange elever som nevnte i sine elevtekster som kvaliteter ved en god lærer. For noen elever handler dette om å bli sett i løpet av skoledagen: *«En god lærer smiler vær dag til elevene og hilser på dem».* For andre handlet det om individuelle tilpasninger innenfor fag og en følelse av omsorg: *«En god lære ser alle og tilpasser oppgaver og timer for at du skal forstå. De gode lærerne kan du snakke med. Og de bryr seg»*

For andre igjen handlet lærerens omsorg om å bry seg om alle elevene i sin helhet som klasse: «Og at læreren er lit interesert om hvordan miljøet i klassen er, og jobber med det.» Det innebar igjen at den voksne har et ansvar for å sørge for at elevene føler seg trygge også når læreren ikke er til stede: «Og at de passer på at vi har det bra i friminuttene og i timene og i mat tiden og i grupper». Videre må den voksne sørge for at: «At de passer på at alle har noen å være med. Og at ingen blir mobba eller erta».

4.4.2. Snill og grei

For de fleste av elevene var det viktig at den voksne var snill og grei. Å være snill for elevene handler om å svare hyggelig og ikke bli så fort sint. Den voksne må kontrollere sinnet sitt. Sure lærere som kjefter mye påvirker trivselen på skolen og motivasjonen for skolearbeidet: «For da lærer elevene mye mere når de er snille en at de er sure og da trives elevene på skolen å da vil de være her å ha det bra på skolen og elevene lærer bedre med snille lærere» En elev påstår faktisk at hvilken lærer man har spiller en viktigere rolle for motivasjonen for skolearbeidet enn hvilket fag man har: «Ådet handle ikke om kos fag det e men loss læren e ves læren e hyggelig å alt da bli alle motivert på å vær på skolen fordi de har den gode læren».

4.4.3. Støtte istedenfor straff

Ifølge elevene er den gode lærer en lærer som hjelper deg med det du trenger hjelp til: «hjelper mye med det jeg trenger hjelp til». Den gode lærer hjelper og støtter elevene i både deres faglige og sosiale utvikling: «Kjefter ikke på deg uansett hva du gjorde og bare forklare bra at det er ikke lov å gjør». Det er viktig at læreren etablerer et klima hvor den voksne skal bidra i elevenes læring og er der for å støtte dem: «å ikke tør å gjør feil fordi elevene tenker at læren kommer til å kjeft på de vis de gjør feil å Jeg mener også at læreren ikke skal bli sint viss elevene svarer feil, viss læreren gjør det kan det hende at eleven ikke vil rekke opp hånda»

4.4.4. Uttrykke positive forventninger

Samtidig som den gode lærer støtter elevene i sin læring og utvikling må den gode læreren uttrykke positive forventninger og tro på hva elevene kan mestre: *«at de er motivert til at vi skal få det til»*. En god lærer er motivert for å legge til rette for elevenes læring og mestring: *«Den gode lærer er en lærer som er motivert for å få eleven til å ha lyst til å lære»*.

4.4.5. Ta med elevene på råd/medbestemmelse

Elevmedvirkning, å ta med elevene på råd eller legge til rette for at elevene skal være med å bestemme, betyr ikke at elevene alltid skal få viljen sin, men innebærer at de skal føle at de blir hørt i saker som angår dem: *«En god lærer gjør at jeg trives på skolen vis de lar oss også bestemme litt , assa jeg skjønner at vi ikke kan bestemme hele skoledagen men at de hører på oss også»*. Jo høyere opp i klassetrinnene elevene kommer jo bedre i stand er de til å være med å si noe om hvordan de lærer best: *«men hører hører på hva vi vil gjøre for å lære da mener jeg vis man får belønning eller msn gjør en lek man kan bestemme litt hva man vil selv»*.

4.4.6. Gjensidig respekt

Elevene er mennesker med et sett med tanker og følelser på lik linje med oss voksne. Gjensidig respekt handler i dette tilfellet om å snakke til elevene på en hyggelig måte, slik som vi forventer at elevene skal snakke til de voksne og sine medelever. Som en elev skriver: *«Viss lærere svarer hyggelig svarer vi hyggelig til bakke»*. En annen elev oppsummerer det slik: *«Fordi alt handler om å være god mot barna for at de skal trives. Da kan barna gjøre det samme tilbake»*.

4.4.7. Unngå kollektiv avstraffing

Det er viktig at alle elevene føler seg som en verdifull del av fellesskapet. Samtidig er det viktig at elevene blir sett hver for seg, og for den de er. Derfor er det viktig at læreren: *«.. trenger ikke å straffe alle elevene bare fordi en ikke hører etter»*. For de som alltid sitter i ro på sin plass og hører på de beskjedene som blir gitt oppleves kollektiv avstraffing som veldig urettferdig.

4.5. Motivasjon

Motivasjon kan her defineres som drivkraften som ligger bak å lære noe nytt eller mestre noe man tidligere ikke fikk til. Jeg vil i dette delkapitlet se nærmere på elevenes tanker knyttet til hvordan læreren kan skape motivasjon, hvordan positive tilbakemeldinger virker motiverende, hvordan læreren kan gjøre timene spennende, eller hvordan lærerens engasjement for faget kan smitte over på elevene, hvordan lærerens formidlingsevne virker på elevene og hvordan den gode lærer påvirker hvordan man gjør det på skolen.

4.5.1. Skape motivasjon

De fleste av mine forskningsdeltakere viser til at det er relasjonen mellom lærer – elev som skaper motivasjon. En god relasjon og følelse av trygghet gjør at de i større del tørr å delta aktivt i undervisningen og ønsker å lære: *«Jeg blir motivert når jeg føler meg trygg på læreren. Og da de bryr seg. Da føler jeg at jeg kan være helt meg selv. Da er jeg motivert til å lære på skolen»*. Elevene har positive følelser knyttet til favorittlærer og ønsker å yte mer og bedre: *«Vis man har favoritt læreren sin kan man glede seg til skolen eller timen. Da kan man ha mer lyst til å jobbe»*.

Videre er det viktig at læreren lager oppgaver som fanger elevenes interesse og som oppleves meningsfulle for dem: *«Ikke lage unødvendige oppgaver»*. Elevene må være motivert for oppgaven *«Og at de gir oss oppgaver som vi har litt lyst til å gjøre»*. Slik vil også læreren bidra til å skape aktiv deltakelse i undervisningen: *«At de motiverer for å være aktive i timene»*.

4.5.2. Positive tilbakemeldinger

Positive tilbakemeldinger og anerkjennelse for jobben de har gjort fungerer motiverende på elevene: *«At den sier bra jobba eller nå var du flink da blir man ganske glad og får mer lyst til og jobbe»*. Det er viktig for elevene å ha: *«... timer som gjør at vi går hjem med en følelse av at vi har lært noe, og gjort noe riktig»*.

4.5.3. Gjøre timene spennende

Elevene i dag har i større grad enn tidligere et behov for å bli underholdt. Dette påvirker også skoledagene hvor elevene har en del forventinger til læreren om spennende undervisningsopplegg: «*læreren gjør timene spennende! Det er veeldig viktig, for ellers vil ikke vi lære uansett hvor mye vi eller lærerne presser oss*». Dette stiller en del krav til læreren om: «*den lager gode undervisninger*». Gode undervisningsopplegg som motiverer og engasjerer elevene.

4.5.4. Være engasjerte

I tillegg til selve undervisningsopplegget stilles det en del krav til læreren som underviser: «*lærere også er motiverte*». Undervisningen blir mye mer spennende om læreren også brenner for det han eller hun underviser i: «*at det føler at lærerne er gira på hva vi skal lære om*». En elev beskriver den gode lærer slik: «*En god lærer er når han/hun motivere meg il å lære. Når de selv er engasjerte ikke bare vi elever. Det er viktig at de motiverer oss till å rekke opp hånda og være aktive i timene*».

4.5.5. God formidlingsevne

I tillegg til å lage undervisningsopplegg som engasjerer og samtidig undervise i fag man brenner for, må den gode lærer være god i å undervise. For elevene innebærer en god formidlingsevne å: «*snakk rolig*» og «*Åda lære elevene bedre når læreren tar alt rolig*». Det vil være viktig å sikre at elevene sitter med en grunnleggende forståelse av det temaet man arbeider med. Videre må den gode lærer: «*lærer har en god forklaring i timen*” og ” og *tilpasser oppgaver og timer for at du skal forstå*». Det innebærer å forklare det samme på flere ulike måter for å sikre en bred forståelse av temaet.

4.5.6. Gode lærere påvirker hvordan man gjør det på skolen

Til slutt er det flere elever som skriver om hvordan den gode lærer ikke bare påvirker hvordan man gjør det på skolen akkurat nå, men og hvilken rolle den gode lærer har for skoleløpet videre i livet: «*Den kan påvirke dagen din, og hvordan man gjør det på skolen. Og vis man har en bra lærer blir det mindre støy i klassen*».

Lærere som viser varme og er engasjerte i jobben har en unik mulighet til å påvirke sine elever på flere områder i livet: «*Fordi det kan kanskje skifte noens fremtid, for eksempel at de blir inspirerte og vil fortsette dette i live sitt*». En elev beskriver det slik: «*Fordi da vil vi lære! Og da kommer vi til å få gode karakterer, komme på gode universiteter, få gode jobber, og komme oss mye lenger i livet! Jeg synes at uten gode lærere så ender de fleste ganske dårlig i livet*».

5. Drøfting

Jeg vil i denne delen av oppgaven først presentere hovedfunnene mine i resultatdelen. Jeg vil drøfte resultatene i sammenheng med de tre forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis i prosjektet. Videre vil jeg vurdere styrker og svakheter med valgt metode, og kort presentere en konklusjon og noen pedagogiske implikasjoner knyttet til tema. Til slutt vil jeg presentere en oppsummering og avslutning på prosjektet.

Hensikten med studien min var å undersøke elevperspektivet på den gode lærer. Videre ønsket jeg å se nærmere på hvorfor elevene mener det er viktig med en god lærer, hvilken betydning den gode lærer har for elevenes trivsel på skolen og motivasjon for læring. Problemstillingen i forkant var: «*Hvordan beskriver elever på 7. trinn «den god lærer»?»*».

5.1. Hovedfunn

Mine resultater viser til at det er relasjonen mellom lærer – elev som skaper mest motivasjon hos elevene. Gode og trygge relasjoner gjør at elevene i større grad tørr å ta del i undervisningssituasjonen. Dette igjen fører til at elevene lærer mer. Dette stiller noen krav til læreren. Læreren må se elevene, gi positive tilbakemeldinger og anerkjenne den jobben de gjør. Gjøre timene spennende ved å gi av seg selv og være engasjert. En god lærer har en god formidlingsevne og har evnen til å påvirke hvordan elevene gjør det på skolen.

Tilpasset opplæring sett i et elevperspektiv handler om at læreren må tilpasse arbeidsmengde til hver enkelt elev. Videre er elevene ulike og har individuelle behov. Læreren må ha kunnskap om hver enkelt elev for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte. Videre har

elevene behov for at undervisningen og undervisningssituasjonen tilpasses deres tempo. Flere opplever skolehverdagen som stressende og har behov for at den voksne ikke stresser elevene mer enn nødvendig. Til slutt mener elevene at den voksne må tilpasse språk til mottakeren. Vi er voksne som underviser barn og ungdommer. Vi må derfor snakke på en måte som barn forstår og i et tempo som alle greier å følge.

Orden handler for elevene om hvordan læreren strukturerer undervisningen. Pålitelighet handler om at læreren må være en trygg og stabil voksen for elevene. Den voksne må ikke være forutinntatt, men forsøke å forstå alle elevene i sin klasse. Dette innebærer også å se alle og vise rettferdighet ovenfor elevene. Dette igjen gjør at elevene ser på den voksne som pålitelig. Voksne som er til å stole på skaper trygghet hos hver enkelt elev, men og trygge klassemiljø. Til slutt er det viktig for elevene at den voksne er bevisst sin lærerrolle.

Veksling/avbrekk handler om hvordan læreren kan gi elevene en pause eller skifte av aktivitet i undervisningen. Elevene er ulike og har ulike behov. Noen elever har større behov for variasjon i aktiviteten de holder på med for å opprettholde motivasjon enn andre. Elevene har videre behov for å gjøre noe gøy, både med medelever, men og sammen med de voksne. Det er med på å etablere gode klassemiljø hvor elevene trives sammen, barn og voksne. Trivsel vil igjen kunne være med å opprettholde motivasjon i fag eller tema som føles tunge og vanskelige.

Emosjonell støtte betyr for elevene at læreren bryr seg om dem. Elevene må føle at læreren bryr seg om alle elevene. Læreren må være snill og grei. Elevene ønsker at læreren skal uttrykke positive forventninger og hjelpe dem istedenfor å gi dem straff når de ikke mestrer. Medbestemmelse kommer inn som en viktig del her. Elevene trenger å føle at de blir hørt og respektert. Elevene er en del av et læringsmiljø, men trenger at vi ser dem som enkeltpersoner i en større helhet.

Siden midten av 1950-tallet har det blitt utført en rekke studier for å se nærmere på kvaliteter hos den gode lærer. Jeg har sett nærmere på en undersøkelse som ble gjennomført i Folkerepublikken Kina (heretter kalt Kina). Denne studien hadde to mål. Det ene var å

undersøke kvaliteter hos den gode lærer i Kina. Videre ble disse resultatene sammenlignet med resultatet fra USA. Det andre studien hadde som mål å undersøke var om lærere, elever og foreldre hadde lik eller ulik oppfatning av kvaliteter hos den gode lærer i Kina. Det ble benyttet spørreskjema som metode, og svarene ble statistisk analysert. Resultatene viser til fire ulike tema om kvaliteter ved gode lærere i Kina. Det dreier seg om lærerens etikk, faglige kunnskaper og ferdigheter, faglige utvikling og hvordan elevene presterer. Resultatene kunne ikke vise til store forskjeller mellom lærere, foreldre og elevenes oppfatninger av den gode lærer. Denne studien viser til kvaliteter ved den gode lærer innenfor en kinesisk kontekst, og gir samtidig et rammeverk for framtidige studier som ønsker å undersøke kvaliteter hos den gode lærer (Liu & Meng, 2009, s. 313).

Jeg vil her se nærmere på resultatene i undersøkelsen ovenfor, og sammenligne dette med hovedfunnene i mitt forskningsprosjekt. Jeg velger å benytte meg av en studie som er 10 år gammel og gjennomført i et land som er ganske ulikt Norge. Årsaken til dette handler for det første om at artikkelen var fagfelleurdert, og sitert et betydelig antall ganger. Videre vil man etter sammenligning av denne studien og mitt forskningsprosjekt se at resultatene til tross for ulik forskningsmetode og gjennomføring løfter noen felles egenskaper hos den gode lærer selv om det er ulike land og skolesystemer som legger grunnlaget for studiene.

Resultatene i etterkant av intervjuer med lærerne i studien ovenfor viste til tre hovedtemaer: (1) læreretikk handle om kvaliteter hos den gode lærer. Lærerens evne til å vise omsorg, respekt, tålmodighet og rettferdighet for å nevne noe. Videre handlet det om lærerens evne til å etablere gode relasjoner til elevene og vise at man bryr seg om alle elevene. Punkt (2) handlet om de faglige kunnskapene og ferdighetene læreren han. Det innebar lærerens evne til å være kreativ i planleggingen av undervisningen. Til slutt handler punkt (tre) om faglig utvikling. Det innebærer at læreren holder seg oppdater innenfor fag og didaktikk (Liu & Meng, 2009, s. 317).

Vi kan se av undersøkelsen ovenfor at resultatene i punkt 1 og 2 i hovedtrekk stemmer overens med resultatene jeg kom fram til i mitt forskningsprosjekt. Dette er temaer som behandler lærerens kompetanse til å etablere gode lærer – elevrelasjoner og lærerens

ferdigheter til å lede klassen og undervisningen på en hensiktsmessig måte. Punkt 3 kom ikke til syne i mine resultater. Dette ville kanskje vært annerledes dersom jeg hadde inkludert lærere eller andre voksne i min studie.

5.2. Den gode lærer i lys av et strukturperspektiv

Å forstå den gode lærer i lys av et strukturperspektiv innebærer å se nærmere på hvordan læreren leder undervisningen, formidler lærestoffer på en strukturert måte og framstår som klasseleder med tydelige forventninger til elevene. Læreren leder undervisningen gjennom gode rutiner, tydelig organisering av undervisningen og klare regler for klassemiljøet. Målet er å legge til rette for et godt læringsmiljø hvor elevene er motiverte og ønsker å lære. Innenfor et strukturperspektiv er læreren leder, og hovedmålet er å etablere gode rutiner for undervisningen og trygghet for elevene gjennom ro og orden (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Resultatene viser at flere av elevene kjenner på at undervisningsøktene er lange og inneholder mye teori. Elevene savner å gjøre noe gøy sammen, men også med den voksne. Elevene ønsker at læreren skal lede undervisningen på en slik måte at de kjenner at de får en pause eller et avbrekk i arbeidet. Dette stemmer overens med teorien til Apter innledningsvis. Elevene har ulike personligheter og ulike behov. Dette vil igjen påvirke deres ytelsesevne når det kommer til de skolefaglige oppgavene. Elever som er i en paratelic og rebellious tilstand vil vanskelig kunne lære, og vil kunne være til hindring for at andre medelever skal kunne holde et læringsfokus (Svebak & Apter, 1997, s. 6). Et avbrekk eller en pause i undervisningen vil ifølge elevene i mine undersøkelser kunne bidra til økt trivsel i skolehverdagen og økt motivasjon i fag eller tema som oppleves som tunge eller vanskelige. Dette i tråd med teorien om behovet for pauser og fysisk aktivitet i skolen. Økt fysisk aktivitet øker oppmerksomheten og konsentrasjonsevnen og har stor betydning for de elevene som har mye spenning i kroppen (Fiskum & Jacobsen, 2021).

Tempo i undervisningen ble et eget delkapittel under resultater etter endt analyse av datamaterialet. Elevene i mitt forskningsprosjekt tenker da på tempo i skolehverdagen og undervisningssituasjonen. Læreren må lede undervisningen ut fra elevenes tempo. Elevene behøver å lære i sitt eget tempo og på den måten de lærer best. Det vil være ulikt for hver

enkelt elev. Å bruke god tid til å stille spørsmål og videre legge til rette for muntlig deltakelse kan være ett ledd i å oppnå et mer behagelig tempo for elevene. Tempo er viktig for å sikre forståelse hos alle elevene og legge til rette for muntlig deltakelse. Slik vil man kunne legge til rette for økt læringsutbytte hos alle elevene. Anne-Lise Sæteren (2019) beskriver i boka *Læreren i møte med elever med stille atferd* hvordan et roligere tempo i klasserommet kan legge til rette for at elever med en stille atferd skal delta mer aktivt i undervisningen. Sæteren (2019) viser til pauser av ulik betydning og avhengig av hvilken kontekst. I forbindelse med muntlig aktivitet gir pauser elevene rom til å tenke og formulere seg. I tillegg vil pauser i undervisningen kunne gi god informasjon til lærere om hver enkelt elev i tillegg til klassegruppa. Pauser blir på denne måten også et verdifullt verktøy for læreren ifølge Penna, Mocchi, Sechi (2009 referert i Sæteren, 2019, s. 61).

Orden og pålitelighet handler for elevene om at læreren holder orden i undervisningen. Dette innebærer å opprettholde en god arbeidsro. Dette fritar ikke elevene fra ansvar. Læreren kan legge til rette for et godt læringsmiljø hvor elevene trives og mestrer, men elevene må samtidig følge skolen og klasseleders krav og forventninger. Ogden (2015) viser til hvordan klasseregler sier noe til elevene om hva som forventes av dem. Det kan være regler som gjelder for skolen eller bare regler innenfor en klasse. Det vil i denne sammenhengen være viktig at reglene gjelder for alle elevene og håndheves av alle lærerne (Ogden, 2015, s. 137). Pålitelighet handler om at elevene skal være trygge på lærerens forventninger. Da må den voksne også ha formidlet dette på en tydelig måte. Når elevene til enhver tid vet hvor de har en trygg voksen, som ikke vinger i sine holdninger og verdier komma, så er det med å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. Det er en autorativ klasseleder elevene i mine resultater indirekte beskriver. Den autorative klasselederen evner å balansere etablering av gode og trygge relasjoner til elevene, samtidig som han eller hun/han stiller krav og forventninger til elevene. En autorativ klasseleder med tydelige krav og forventninger til elevene, vil være med å skape orden og god arbeidsro. På denne måten legger lærer til rette for et godt læringsmiljø med fokus på læring og mestring. Dette er kjennetegn på egenskaper ved den god lærer ifølge elevene i mine resultater.

Resultatene viser at orden i undervisningssituasjonen er viktig for elevene. Det skaper mindre uro, noe som gjør at de trives bedre på skolen. Videre skaper det trygghet og forutsigbarhet

ved at elevene til enhver tid er kjent med klassens regler. Elevene ønsker ikke sure og strenge voksne, men har et behov for tydelige voksne. Ved at læreren planlegger undervisningen og er i forkant, kan dette bidra til å etablere et godt læringsmiljø. Ogden (2015) kaller dette for en proaktiv klasseledelse og handler om hvordan læreren håndterer begynnende uro på et tidlig stadium slik at det ikke påvirker læringsaktiviteten (Ogden, 2015, s. 144). Ogden (2015) kan videre vise til undersøkelser som sier at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den når den først har blitt etablert (Ogden, 2015, s. 145). Slik vil en proaktiv klasseledelse være med å forebygge atferd som igjen kan forstyrre elevenes læring og utvikling.

5.3. Den gode lærer i lys av et kulturperspektiv

Kulturperspektivet handler i større grad om det relasjonelle og dialogiske i relasjonen mellom lærer og elev. Kulturperspektivet, ifølge Utdanningsdirektoratet, handler om en ledelse hvor eleven er i sentrum og gode regler for samspill og kommunikasjon står sentralt. Klasserommet skal være preget av demokrati og positive forventninger. Læreren skal legge til rette for lærerrike samtaler og etablere et godt læringsmiljø hvor elevene tar ansvar for sin egen og medelevenes læring. Læring i grupper hvor elevene får ta utgangspunkt i egne forutsetninger bidrar til et trygt og godt klassemiljø. Elevene må kjenne på at undervisningen er relevant for dem, de må som nevnt ovenfor få arbeide med fagstoffet i sitt eget tempo. Innenfor dette perspektivet er læreren leder og har som oppgave å etablere et trygt og godt klassemiljø, hvor elevene trives og har lyst til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevene viser i sine elevtekster til at en god lærer er en lærer som ikke er forutinntatt. Det innebærer at den gode lærer lytter til alle elevene, anerkjenner dem for den de er og uttrykker positive forventninger til dem uavhengig av tidligere erfaringer. Dette handler om relasjon og god samtalekunst. Læreren må bry seg om alle elevene og evne å møte elevene og deres utfordringer respekt og et åpent sinn. I forlengelse av dette kan læreren være med å legge til rette for god konflikthåndtering og gode dialogferdigheter elevene seg imellom. Læreren kan hjelpe og støtte elevene i konflikthåndtering på en positiv måte seg imellom. Evne til god konflikthåndtering er ferdigheter elevene vil få benytte seg av senere i livet også. Det må etableres et klassemiljø hvor man er raus med hverandre. Det må være lov å gjøre feil og rydde opp etter seg. I kunnskapsløftets overordnede del står det:

«De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for framtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet»

(Kunnskapsløftet, 2020)

I forlengelse av det forrige avsnittet er det viktig at den gode lærer er rettfærdig. Det skal ikke mye til før elevene kjenner på en følelse av urettferdighet. Forskjellsbehandling mellom elever på tvers av kjønn er noe som opptar elevene. Resultatene viser at en følelse av rettfærdighet er viktig i etableringen av gode lærer – elev relasjoner. Videre ser elevene behovet for at det noen gang er «rettfærdig å behandle elevene urettferdig», men at man da med fordel kan forklare elevene så godt det lar seg gjøre og få dem med på lag. Likeverd og likestilling mellom kjønn er kjempet fram i historien, og skolen skal ivareta disse hensynene (Kunnskapsløftet, 2020).

Pålitelighet kommer også inn som en sentral del under kulturperspektivet. Innenfor dette perspektivet handler pålitelighet mer om tillit til den voksne. Den voksne må være til å stole på. Det innebærer å holde det man har lovet for eksempel det å holde avtaler. Elevene forteller at når den voksne holder det man lover og holder den man har sagt, så er det med å etablere en følelse av tillit til at den voksne er til å stole på. Det bidrar videre til å skape trygghet i relasjonen. Motsatt; dersom læreren glemmer avtaler med klassen eller enkeltelever, så kan det være med å skape et brudd i relasjonen til den voksne. «*Tillit er noe som vokser frem i et positivt samspill, fordi partene erfarer at den andre parten er til å stole på. Tillit er ikke noe man kan kreve av noe, det er noe man gjør seg fortjent til og som man får av den andre parten*» (Skjervheim, 1995 referert i Drugeli, 2012, s. 51).

En følelse av trygghet og anerkjennelse er viktig for elevene. Det er viktig at de kjenner seg trygge sammen med den voksne, men også sammen med sine medelever. Trygghet og anerkjennelse i lærer – elevrelasjonen vil gjøre det lettere for elevene å åpne seg opp for

læreren om forhold det vil være viktig for læreren å ha kunnskap om og innsikt i. Denne informasjonen gjør at læreren kan tilpasse skolehverdagen og undervisningen etter hver enkelt elevs behov. Samtidig kan vi se av teorien innledningsvis at annerkjennelse er med å danne en positiv identitet hos elevene, samtidig som det er med å etablere en god pedagogisk praksis i skolen.. Videre viser resultatene til at den gode lærer gjør at elevene kjenner seg trygge i seg selv. Det igjen bidrar til at de tørr å utfolde seg mer i undervisningssituasjonen. Den gode lærer kommuniserer og gjør det tydelig for elevene at han eller hun er der for å hjelpe og støtte elevene. Det skal være trygt for elevene og gjøre feil, og lære av det. «Dårlige» lærere gjør at elevene ikke ønsker å gå på skolen. Motsatt vil trygge lærere hjelpe, støtte, og bidra til økt motivasjon knyttet til skolearbeidet.

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsløftet, 2020).

Resultatene viser at noe av det viktigste for elevene var at læreren var snill og grei. Det innebærer å snakke på en varm og hyggelig måte, og ikke reagere så fort med sinne. Som nevnt i teoridelen er det et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Når læreren er i dialog med elevene må derfor han eller hun være bevisst dette. Lærere og elever er likeverdige på den måten at de har like mye verdi, men læreren skal være den profesjonelle og har en del kunnskaper og erfaringer som elevene ikke har. Læreren har med bakgrunn i dette et ansvar for å sørge for at elevene har en skolehverdag som er fri for krenkelser, hvor de føler at de blir respektert og behandlet som likeverdige parter i dialogen (Arneberg & Overland, 2013, s. 67). Informantene kobler egenskapene snill og grei direkte til trivsel og motivasjon for læringsarbeidet. Hvilken lærer man har spiller en større rolle enn hvilket fag. Gode lærere skaper trivsel og motivasjon for læring i fag elevene kanskje ellers ikke ville likt, og motsatt kan dårlige lærere skape mistrivsel i fag elevene i utgangspunkt liker godt.

Elevene som deltok i mitt forskningsprosjekt, savner en form for ytre anerkjennelse for den jobben de gjør. Ros og belønning i forbindelse med læringsarbeidet virker motiverende på elevene. Lovnaden om en belønning er med på å skape en ytre motivasjon for dem som ikke nødvendigvis ikke er så indre motivert. I tillegg kommuniserer lovnaden om en belønning at læreren har tro på at eleven kan mestre, at en belønning er innenfor rekkevidde. I tillegg kommuniserer belønningen at elevene har gjort en god jobb og mestret både alene, men og i fellesskap med andre.

En pause i undervisningen kan også fungere som en form for belønning. En pause gir elevene følelse av å få arbeide og lære i sitt eget tempo. En pause kan være i form av fysisk aktivitet eller småprat. Uansett viser elevene i resultatene av denne studien at de etter pausene har bedre evne til å konsentrere seg om den faglige oppgaven. Dette i tråd med teorien om betydningen av pauser og fysisk aktivitet i skolehverdagen. Ifølge reverseringsteorien vil mange elever ha behov for et skifte i aktiviteten for å holde motivasjonen oppe, hvis ikke kan det føre til en metthetsfølelse og avmakt. I praksis brukes gjerne en pause eller en timeout for å begrense uroen i rundt de elevene som ikke mestrer lærerens krav og forventninger. Det sender et uheldig bilde til de elevene som bestandig sitter rolig på plassene sine og gjør som de skal. I min studie forteller elevene at de som ikke hører etter og skaper uro gis en pause på 5 minutter i gymsalen eller ute med en fotball. Elevene som da gjør som de skal i timen, ender opp med å sitte inne og se på at medelevene får en pause og gjøre noe gøy. Dette oppfattes av de elevene som mestrer lærerens krav og forventninger godt som et tap av belønning.

5.4. Den gode lærer i lys av et læringsperspektiv

Vi har nå sett på den gode lærer og klasseledelse i lys av et struktur- og kulturperspektiv. Det er da nødvendig å se nærmere på et perspektiv på fagdidaktikk og læringsarbeid. Dette perspektivet knyttes til ledelsen av undervisningssituasjonen og elevenes læring og utvikling. Gjennom dialog, ulike aktiviteter og læringsressurser utvikler elevene kunnskaper. For å sikre læring hos elevene er det viktig at læreren leder undervisningen med utgangspunkt i sine kunnskaper om fag og didaktikk. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Her henger lærerens evne til god klasseledelse og læringsaktivitetene tett sammen. De valgene læreren tar når det kommer til lærestoff og undervisningsmetoder påvirker læringen

hos elevene og gruppen av elever. Som vi har sett av teorien tidligere i oppgaven så fungerer læringsarbeidet godt når det blir utøvd en klar og tydelig klasseledelse. Dersom det er en uheldig eller sviktende klasseledelse, så vil det påvirke læringen hos elevene på en negativ måte. Læreren må kunne møte mangfoldet av elever og spontant ta gode valg, som klarer å opprettholde det gode læringsarbeidet. Dette gjelder innenfor den enkelte time, men og som langsiktig mål. Innenfor dette perspektivet er læreren leder for klassen og elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tilpasset arbeidsmengde er et viktig punkt for elevene. Elevene er ulike, lærer og arbeider ulikt og mestrer forskjellig. Elevene viser i resultatdelen til viktigheten av at læreren sørger for at lærestoffer ikke skal føles som en straff, og muligheten til å få hjelp og støtte underveis i arbeidet. Råd, hjelp og veiledning i fag defineres av Skaalvik & Skaalvik (2013) som instrumentell støtte. En god lærer – elevrelasjon kan beskrives som tilpasset opplæring. Gjennom en god relasjon til elevene vil læreren kunne få verdifull innsikt i elevenes målsettinger når det kommer til læringsarbeidet. Slik vil også læreren lettere tilpasse opplæringen for den enkelte elev med utgangspunkt i deres forutsetninger og ønsker (Bratteng & Knutsen, 2021, s. 159). Om elever arbeider seint og ikke blir ferdig med sine oppgaver på skolen. Opplever elevene i min studie at det gjerne bli gitt som lekser hjemme. Dette er urettferdig ovenfor de elevene som allerede strever med skolearbeidet. Videre er det flere som kan finne læringsarbeidet strevsomt og ikke alle elever har samme forutsetninger når det kommer til å få hjelp hjemmefra. Læreren må være med å utjevne disse forskjellene. Mengden lekser stjeler motivasjon for læringsarbeidet ifølge mine informanter. I tillegg tar stresset for stor arbeidsmengde fokuset vekk fra selve læringen. I stedet for at fokuset skal være på hva man faktisk skal lære, så blir fokuset flyttet over til hvordan man skal komme i mål med de ulike læringsaktivitetene.

Som nevnt ovenfor er elevene ulike og har ulike behov. Det krever en rekke individuelle tilpasninger for at elevene skal kunne trives på skolen og ha motivasjon for å lære. De grunnleggende behovene dreier seg om mat og muligheten for å gå på do når man har behov. Læreren må gjøre tilpasninger for slike utfordringer. Når elevene opplever at læreren ivaretar deres behov og usikkerheter vil elevene i større grad kunne rette fokuset mot selve læringsaktiviteten. Vi kan gjerne si at det emosjonelle, faglige og det sosiale henger sammen.

«En anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene» (Løw, 2009 referert i Drugeli, 2012, s. 49).

Videre må læreren ifølge elevenes besvarelser tilpasse språk til mottaker. I dette tilfellet må læreren kommunisere på en måte som barn forstår, og i et tempo som alle elevene klarer å oppfatte. Slik vil man kunne fjerne eventuelle misforståelser og usikkerhet rundt hva elevene skal gjøre. Videre har elevene et behov for at vi voksne snakker til dem på en hyggelig måte. De kan gjerne bli fortalt at de har gjort noe galt, men budskapet er det samme om vi sier det på en fin måte eller om vi bruker kjeft som virkemiddel. Læreren har en større makt i relasjonen enn elevene. Den gode lærer må være bevisst dette og legge til rette for at elevene skal kunne ha egne tanker og forståelse av det som skjer i skolen (Drugeli, 2012, s. 49).

Varierte arbeidsmetoder gikk igjen i mange av elevenes besvarelser. Varierte arbeidsmetoder er med på å skape trivsel og læring. Elevene ønsker gjerne mer fysisk deltakelse i undervisningsaktivitetene, og et ønske om mer uteskole. Fysisk aktivitet og uteskole fører ikke til mindre læring, gjerne tvert imot. Fysisk aktivitet og uteskole vil kunne bidra til mer aktivitet og deltakelse i læringssituasjonen (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 88). Variasjon i arbeidsmetoder vil kunne være med å tilrettelegge undervisningen for mangfoldet av elevene innenfor rammene av den ordinære opplæringen.

5.5. Behovet for en god lærer

Den gode lærer er bevisst sin rolle som lærer. Elevene bruker mye tid sammen med de voksne på skolen. Som nevnt i resultatkapitlet så er skolehverdagen til elevene en sentral og viktig del av deres oppvekst og barndom. Elevene, uansett hvem de er og hvilken utfordring de måtte ha, fortjener å bli møtt hver dag av trygge og varme voksne som har et godt humør. Den gode lærer er bevisst sin rolle, ser alle elevene og etterstreber så godt det lar seg gjøre å tilpasse skolehverdagen til hver enkelt elev. Som tidligere nevnt i resultatdelen, så har gode lærere en unik mulighet til å påvirke elevene på andre områder i livet også. En god lærer kan være det som jevner ut forskjellene mellom elevene når det kommer til ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Drugeli (2012) viser til hvordan læreren kan være en beskyttelsesfaktor for elever som strever

med skolearbeidet. Dette oppnår læreren gjennom å møte elevene med varme og gi positive tilbakemeldinger som er med å fremme elevens utvikling i skolen (Drugeli, 2012, s. 78).

Elevene i mitt forskningsprosjekt viser til den gode lærer som en voksen som ser alle elevene og bryr seg om dem. Emosjonelt støttende lærere er lærere som ser hele eleven, og forstår at forhold rundt eleven også vil påvirke elevens trivsel og motivasjon for skolearbeidet. Disse lærerne møter elevene sine med varme og omsorg. Elevene har et behov for å føle seg anerkjent for dem de er, men og anerkjent som en del av en større helhet. Dette innebærer at læreren må se elevene, kommunisere at han eller hun har troen på dem og anerkjenne den jobben de gjør. Dette i tråd med Axel Honneth (2008 referert i Jordet, 2020, s. 89) sin teori om anerkjennelse. På skolen er elevene en del av et større fellesskap. De er en del av en klasse, en del av et trinn og en del av skolen i sin helhet. Det er viktig at læreren sørger for at elevene føler seg sett og anerkjent innenfor denne helheten. Dette kan man oppnå ved å se hver enkelt elev og anerkjenne den jobben de gjør. Ikke ta alle elevene under en kam, noe som kan oppleves som svært urettferdig. Jordet (2020) viser videre til hvordan anerkjennelse i skolen kan bli sett på som en rettighet elevene har. Elevene trenger å bli verdsatt for sitt bidrag til det sosiale fellesskapet i skolen. Alle mennesker har et behov for å bli verdsatt sosialt (Jordet, 2020, s. 102).

Læreren har hovedansvaret når det kommer til å etablere gode og støttende lærer – elevrelasjoner. Noe av det viktigste for mine informanter var at en god lærer ser alle elevene og bryr seg like mye om alle. Elevene er ulike og har ulike forventninger til den gode lærer. Noen trenger å bli sett hver dag. For noen andre vil det være viktig å få hjelp og støtte i læringsarbeidet. Andre elever igjen vil kunne være styrt av en sterk indre motivasjon og ikke ha det samme behovet for nærkontakten med læreren. For disse elevene vil det kanskje være viktig at læreren ser klassen som en helhet, og legger til rette for et godt klassemiljø hvor elevene er rause og tar godt vare på hverandre. Ifølge May Britt Drugeli (2012) handler klasseledelse om hvordan læreren forholder seg til klassen som helhet. Måten læreren leder klassen på vil danne grunnlaget for relasjonen til hver enkelt elev. Det er innenfor rammene av klasseledelse at læreren kan legge til rette for eller hemme relasjonen til elevene. Ved å være en tydelig klasseleder som gir positive tilbakemeldinger til elevene dannes gode lærer – elevrelasjoner (Drugeli, 2012, s. 35).

Federici & Skaalvik (2015) skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten handler om den omsorgen læreren viser i møtet med elevene. Den instrumentelle støtten handler som tidligere nevnt om den faglige hjelpen læreren tilbyr elevene. Elevene er på skolen for å lære. De er avhengige av å få hjelp og støtte når de trenger det. For informantene var den gode lærer synonymt med en «hjelper». Den gode lærer hjelper deg med det man trenger hjelp til. Dette både når det kommer til både den faglige og sosiale utviklingen. Elevene har behov for en lærer som tilbyr støtte istedenfor straff. Læreren oppnår dette ved å etablere et læringsmiljø hvor det er kommunisert at lærerens rolle er å tilby hjelp og støtte i læringsprosessen.

I videreføring av avsnittet ovenfor må læreren utrykke positive forventninger ovenfor elevene. Læreren må kommunisere at han eller hun har tro på elevens ferdigheter, oppmuntre til mestring og anerkjenne i etterkant. Det vil være med å etablere og ivareta en positiv identitet hos elevene. Elevene trenger en lærer som har troen på elevene sine, ønsker at de skal mestre og legger til rette for at alle elevene skal kunne mestre ut ifra sine forutsetninger. Læreren må ha kunnskap om hvor elevene er i sin læringsprosess, og hjelpe dem på veien videre.

Elevene har behov for voksne som anerkjenner og respekterer dem for dem de er. Resultatene viser at dersom læreren snakker hyggelig til elevene vil de også snakke hyggelig tilbake. Teorien viser det samme, at dersom læreren anerkjenner elevene, vil også elevene anerkjenne læreren tilbake. På samme måte må læreren være en god rollemodell for elevene. Læreren signaliserer gjennom sine handlinger hvordan det er greit å snakke til og om andre, både andre voksne og barn. Slik vil man etablere et godt sosialt samspill mellom lærer og elev, men og mellom elevene. Pianta (2006 referert i Ogden, 2015, s. 134) mener at elevene lærer bedre av lærere som viser vennlighet og forståelse i møtet med dem. Dette er lærere de etablerer gode forhold til.

Til slutt er det viktig å påpeke at gode lærere kan være med på å påvirke hvordan elevene gjør det på skolen. Dette gjelder hvordan elevene presterer og trives akkurat nå, men og hvilket forhold de har til skolen senere i livet, og deres helse og psykiske helse i det lange løp. Gode lærere skaper gode klassemiljø hvor elevene trives og ønsker å lære. Ifølge Terje Ogden

(2015) er det mindre støy og uro, og læreren har mer overskudd til å støtte og hjelpe elevene i læringsarbeidet. Lærer – elevrelasjon henger tett sammen med hvordan elevene opplever skolehverdagen og deres læringsutbytte (Ogden, 2015, s. 129).

5.6. Lærerenes betydning for elevenes trivsel og motivasjon for læring

Resultatene viser at når læreren gjør noe morsomt sammen med elevene, er morsom og gir av seg selv så trives elevene bedre. Med bakgrunn i dette kan motivasjonen for skolearbeidet øke. En god lærer står ikke og følger med når elevene leker, men deltar i leken sammen med dem. På denne måten vil den voksne kunne være med å styre leken og tilegne seg verdifull informasjon om klassens dynamikk. Når læreren tuller og gir av seg selv i undervisningssammenheng, så fanger det elevenes oppmerksomhet. Elevene følger bedre med, de lærer bedre og trives på skolen. Elevene viser til at det er gøy å lære sammen med en god lærer. Ifølge reverseringsteorien motiveres elevene med utgangspunkt i ulike behov. Noen elever tar skolearbeidet seriøst og motiveres av egne mål og prestasjoner, mens andre elever har mer behov for lek og moro i skolehverdagen (Svebak & Apter, 1997, s. 8).

Forskning viser at en følelse av trygghet og trivsel er grunnleggende for at læring skal kunne finne sted Drugeli (2012). Når elevene føler seg trygge sammen med læreren og klassen er de mottakelige for læring, når de opplever læring og mestring vil de trives på skolen. Trivsel vil igjen kunne bidra til økt motivasjon for skolearbeidet. Trivsel og motivasjon henger sammen. Resultatene viser at enkelte elever knytter trivsel i skolehverdagen og fag mot en spesiell lærer. For andre skapes trivsel i relasjonen mellom lærer – elev, eller i samhandlingen med medelever.

Elevmedvirkning er sentralt. Det å ta med elevene på råd og la dem være med å bestemme rundt forhold som angår dem i skolehverdagen vil være med å skape trivsel og motivasjon. Det er viktig for elevene i denne studien at de føler at de blir hørt i saker som angår dem. Jo eldre elevene er jo større forutsetninger har de til å være med å si noe om hvordan de lærer best og ta gode og selvstendige valg når det kommer til egen læringsprosess. Ifølge kunnskapsløftets overordnede del skal skolens praksis være preget av elevmedvirkning.

Elevene skal som tidligere nevnt i oppgaven ta ansvar for egen og medelevenes læringsmiljø i samarbeid med læreren (Kunnskapsløftet, 2020).

Som nevnt i resultatdelen så viser de fleste av mine forskningsdeltakere til hvordan relasjonen mellom lærer – elev skaper motivasjon. Når elevene opplever relasjonen som god, tørr de i større grad å delta i undervisningen og ønsker å lære. De tørr å spørre om hjelp. Videre viser elevene til hvordan de har positive følelser knyttet til de lærerne de opplever som gode. De ønsker å opprettholde den gode og trygge relasjonen, yte og prestere og få anerkjennelse for den de er og det de presterer. Øyvind Fallmyr (2020) viser i boka «Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen» til ni egenskaper som former gode relasjoner. Her tar han for seg anerkjennelse i relasjonen mellom lærer og elev og viser til hvordan anerkjennelse av elevene i skolen handler om en mer enn bare ros. Det berører elevene på et dypere nivå og berører elevenes identitet uavhengig av prestasjoner (Fallmyr, 2020, s. 40). Positive tilbakemeldinger og anerkjennelse er motiverende for elevene. Det kan være skriftlige tilbakemeldinger på rent faglig arbeid eller spontane muntlige tilbakemeldinger på andre kvaliteter hos elevene enn det som har med fag å gjøre. Elevene skal kunne gå hjem etter en dag på skolen og føle mestring.

Elevene har ulik motivasjon for skolearbeidet. Noen er ikke motivert i det heltatt, andre er indre motivert med utgangspunkt i mål senere i livet, mens andre arbeider og presterer fordi det er det som forventes av dem uten noen større lyst over arbeidet. Læreren har et ansvar når det kommer til planlegging og tilpasninger knyttet til undervisningsøktene. Kanskje i større grad enn tidligere har elevene en forventning om at undervisningen skal være spennende og underholdende. De er vant til å underholdes store deler av dagen. Det stiller noen krav til læreren om å tilby mer spennende undervisningsopplegg nå enn tidligere. Elevene trenger å motiveres og engasjeres i læringsarbeidet. For mange er det ikke tilfredsstillende nok å være passive deltakere. I følge Deci & Ryans (2000) teori om selvbestemmelse og indre motivasjon må elevenes grunnleggende behov for autonomi, kunnskap og tilhørighet dekket. Dette kan vi oppnå ved å la elevene være med på å velge den læringsaktivitet som gjør at de lærer best. Videre må vi planlegge undervisningsopplegget slik at elevene føler på mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Til slutt viser resultatene at elevene lærer og motiveres i stor grad av å arbeide i fellesskap med andre.

I tillegg til å tilby spennende undervisningsopplegg må læreren være engasjerte selv. Det skinner igjennom for elevene dersom læreren ikke liker temaet det arbeides med selv. Elevene blir motiverte når læreren selv er motivert. Læreren må i tillegg til å planlegge spennende undervisningsopplegg og være engasjert, formidle fagstoffet på en god måte. For noen elever handler dette om å snakke rolig, for andre handler det om gode forklaringer eller tilpasset og relevante oppgaver. Man må sikre at elevene har en grunnleggende forståelse av temaet.

5.7. Metodevurdering

Jeg vil her se nærmere på styrker og svakheter ved resultatene i lys av valgt metode. Jeg valgte å benytte meg av elevtekstanalyse som metode. Elevtekstene er mitt datamateriale og danner grunnlaget for prosjektets resultater og drøfting. Når man analyserer de ferdige elevtekstene i etterkant mister man den direkte kontakten med forskningsdeltakerne, og mister muligheten til å spørre dersom noe er uklart eller man ønsker at noe skal utdypes mer. Det er en svakhet med metoden.

Etter at jeg gjennomførte datainnsamlingen med pilotklassen valgte jeg, som tidligere nevnt, å endre spørsmålene i spørreskjemaet. Jeg så også behovet for å gå gjennom spørsmålene sammen med elevene i forkant av besvarelsene. Som et ledd i denne gjennomgangen med elevene for å sikre forståelse valgte jeg å ta i bruk felles tankekart i introduksjonen. Denne gjennomgangen sikret at elevene forsto hva jeg mente med oppgavene. På den andre siden er jeg åpen for at denne måten å introdusere oppgaven på, også kunne vært med på å påvirke dem. Jeg kunne se av resultatene at det var mye som gikk igjen i de ulike besvarelsene, men samtidig var det mange av kodene som gikk igjen i elevenes besvarelser som ikke ble nevnt i forbindelse med tankekart i forkant. Jeg konkluderer derfor med at denne gjennomgangen var nødvendig for å sikre riktig forståelse av formålet med oppgaven uten at jeg styrte elevene i en bestemt retning.

Jeg valgte å benytte meg av to klasser på 7. trinn. En styrke med metoden er at jeg fikk samlet inn et stort antall datamaterialet på kort tid. Jeg valgte å benytte meg av et elektrisk nettskjema for å sikre elevenes anonymitet. Det var ingen elever som i forkant ønsket å reservere seg mot å delta. En svakhet med det var at det var et fåtall elever som valgte å ikke

delta under selve gjennomføringen. Når man samler inn et stort antall data i fellesskap på denne måten, mister man litt oversikten. Det er ikke like lett å se om noen velger å melde seg av eller leverer blankt. Det er en svakhet.

Jeg valgte å benytte meg av et tilgjengelighetsutvalg. Det innebar at jeg spurte klasser jeg hadde kjennskap til fra tidligere, og som hadde kunnskap om temaet som skulle forskes på. Jeg poengterte innledningsvis for elevene at de var ekspertene på temaet, og derfor var deres elevstemme viktig for meg. Thagaard (2013) viser til at utfordring med slike tilgjengelighetsvalg kan være at informantene føler på en stor selvsikkerhet i forhold til oppgaven og derfor svarer mer positivt, og unngår å opplyse om ulike problematiske forhold med temaet. Dette kan gi en skjevhet som man ikke ville fått dersom man spurte et tilfeldig utvalg (Thagaard, 2013, s. 63). Samtidig har jeg valgt en positiv vinkling på prosjektet, men opplevde allikevel at elevene presenterte et nyansert bilde. De mestret å svare på spørsmålene, og kom med eksempler som viste at de hadde en bred forståelse av tema. Det vil være elever som opplever at de ikke har møtt gode lærere i det heletatt, og kjent på dårlige relasjoner mellom lærer – elev som har vært av negativ betydning for deres trivsel og motivasjon for læring. Det vil derfor være viktig å påpeke at resultatene i mitt prosjekt vil være preget av den innfallsvinkelen jeg valgte i forkant, og ikke nødvendigvis like positiv som det jeg kan presentere i etterkant av mine resultater.

Elever på 7. trinn er elever som er på vei inn i skriveutviklingen. Foreløpig er de underveisskrivere. Det at elevene er underveisskrivere kommer til uttrykk ved blant annet brudd på normer for rettskriving og tanker som framstår som ufullstendige eller motstridende (Øgreid, 2021, s. 337). Jeg valgte å se på innholdet i mitt datamateriale og ikke rettskriving eller syntaks ved de tekstene som skulle studeres. Skrivefeil i teksten eller manglende tegnsetting kan gjøre teksten vanskelig å lese og tolke, og med bakgrunn i dette føre til at kommunikasjonen med leseren blir brutt. Dette er en svakhet med metoden. Jeg må derfor være bevisst å balansere det å prøve og forstå hva elevene faktisk sier, og hva de prøver å fortelle. Jeg har forsøkt å unngå dette ved å vise til flere sitater i teksten. Jeg har ikke endret elevenes skrivefeil, men viser til utdragene som de står i elevenes besvarelser.

Elevenes skriving om egne tanker knyttet til den gode lærer gir meg som forsker verdifull innsikt i elevenes refleksjoner knyttet til tema. Med å benytte meg av to ulike klasser med to ulike lærere fikk jeg innhentet mye data om tema, dette er en styrke. Dette til sammenligning med en intervjustudie hvor man får tilgang til et færre antall deltakere i forbindelse med et prosjekt med et omfang som dette.

5.8. Konklusjon og pedagogiske implikasjoner

De pedagogiske implikasjonene i denne oppgaven handler om hvordan man kan arbeide med tilpasset opplæring innenfor rammene av den ordinære undervisningen. I denne studien har jeg satt fokus på den gode relasjonen mellom lærer og elev som fremmer trivsel og læring. Resultatene viser at det er viktig at man som lærer og klasseleder ser hele elevene. Det innebærer å bry seg om hver enkelt elev, tilrettelegge undervisningen innenfor de rammene eleven er i stand til å mestre og arbeide aktivt med miljøet rundt elevene. På denne måten vil man kunne tilpasse undervisningen innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Dette i tråd med tankene om tidlig innsats og tilpasset opplæring. Når elevene trives på skolen og opplever mestring kan det bidra positivt til økt motivasjon og videre bedre deres skoleprestasjoner, og kunne føre til mindre spesialpedagogiske tiltak.

Denne oppgaven tydeliggjør verdien av å engasjere seg i de forhold som påvirker elevene, og ikke bare på skolen. Å vise engasjement og empati for de forhold som må oppleves vanskelig på fritiden vil frigjøre bekymring og skape et større læringsfokus den tiden elevene bruker på skolen. I tillegg vil det være viktig å etablere rom for å reflektere over lærerrollen i kollegiet, og spesielt lærere som samarbeider innenfor samme klasse. Det vil være viktig med en felles forståelse for elevene sine behov for tilpasset opplæring for å øke elevenes motivasjon og læring. Slik vil vi kunne være med å utvikle hverandre, og bedre rammene rundt elevene.

Videre vil etableringen av trygge og gode klassemiljø gjøre skolehverdagen til læreren enklere. Ved for eksempel å etablere et felles sett med klasseregler sammen med elevene kan dette skape en større forutsigbarhet og en felles forståelse for forventninger i hverdagen. Elevmedvirkning blir her et nøkkelord. I tillegg til dette vil en god oversikt og forståelse for skolens forventninger være grunnleggende i et helhetlig perspektiv. Når elevene har en god

oversikt over regler og forventninger vil dette bidra til trygge relasjoner mellom lærer og elev. Med utgangspunkt i elevmedvirkning og en felles forståelse for forventninger legger det tydelige føringer for skolehverdagen. Videre, med dette som utgangspunkt, skal lærer tilstrebe å være en tydelig klasseleder og etablere gode læringsmiljø hvor elevene følger reglene, noe som til slutt kan fremmer elevenes ønske om å lære. Gode rammer vil gi læreren mer energi til å gi av seg selv i undervisningssituasjonen og i møtet med elevene.

For videre forskning på dette temaet kunne det vært aktuelt å forske på andre klassetrinn - benytte yngre eller eldre elever som informanter. Kanskje de sitter med andre svar på hva som er en god lærer for dem i deres stadium av utvikling og læring. Videre kunne det vært interessant å benytte seg av intervju som kvalitativ metode. Jeg har forsket i bredden, men det kunne vært likeså interessant å gå i dybden av tema. Erfaringen jeg sitter igjen med i etterkant av arbeidet er uansett at dette er et aktuelt og viktig tema i dagens skole, og som det gjerne kan forskes mer på.

5.9. Oppsummering og avslutning

Jeg har i dette masterprosjektet gjennomført en kvalitativ undersøkelse av hvordan elever på 7. trinn beskriver «den god lærer», og undersøkt hvilken betydning den gode lærer har for elevenes trivsel og motivasjon for læring. Målet med prosjektet var å belyse elevperspektivet knyttet til temaet. Av resultatene kan vi se at lærer – elevrelasjonen er av stor betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling i skolen. Dette er i tråd med gjeldende forskning på feltet. Den gode lærer for elevene kan knyttes til mange ulike egenskaper, men samlet kan vi si at kvaliteter hos den gode lærer kan knyttes til relasjonelle aspektet, lærerens evne til å lede og lærerens faglige kompetanse. Disse kvalitetene størst betydning for elevenes trivsel og motivasjon for læring. Den jobben læreren gjør påvirker elevenes faglige og sosiale utvikling her og nå, men har også en positiv effekt på deres helse og utvikling i det lange løp.

Innledningsvis i aktualiseringen kunne vi se at elever uansett alder har behov for støtte fra læreren. Videre rapporterer elever hvordan de opplever at denne støtten synker jo eldre de blir, og hvordan det igjen fører til at motivasjon for skolearbeidet synker. Dette viser hvor viktig det er å studere forhold som angår lærerrollen, lærer – elevrelasjonen, støtte,

motivasjon med mer også i tiden som kommer. Forslag til videre forskning, knytte til tema basert på det jeg har sett underveis i prosjektet, vil være å undersøke om den jobben vi lærerne gjør oppfattes av elevene slik som den er tiltenkt. Videre ville det vært interessant å undersøke om synet på kvaliteter hos den gode lærer er det samme for lærere, elever og foreldre i den norske grunnskolen. Det kunne vært av interesse å spørre lærerstudenter om hvilken lærer de ønsker å være for elevene, og senere intervju de samme lærerne om deres erfaringer når det har kommet ut i arbeidslivet. Til slutt vil jeg peke på behovet for utviklingsarbeid blant ledelse og pedagogisk personalet når det kommer til klasseledelse og hvordan det påvirker lærer – elevrelasjonen, klasse miljøet i sin helhet og elevenes muligheter til faglig og sosial utvikling.

Jeg valgte et tema for masterprosjektet som engasjerte meg. Prosessen har til tider vært krevende, men alt i alt så sitter jeg igjen med en god følelse. Jeg har fått en større forståelse for begrepene tidlig innsats og tilpasset opplæring, og viktigheten av sosial inkludering i skolen. Jeg er også blitt mer bevisst min egen lærerrolle i samhandling med elevene i skolen. Dette er lærdom jeg kommer til å ta med meg videre i min yrkesutøvelse som lærer i den norske grunnskolen.

Litteraturliste

Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Bakken, J., & Andersson-Bakken, E., (2021). Innholdsanalyse. I Bakken, E. A & Dalland, C. P. (red.). *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 327 – 349).

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I I Bakken, E. A & Dalland, C. P. (red.). *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (21 - 43).

Brandtzæg, I., Torsetinson, S., & Øiestad, G. (2017, 10. mars). Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner. *Utdanningsnytt, Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-laerearbeid/laereren-ma-ta-ansvar-for-a-skape-gode-relasjoner/172243>

Bratteng, S., & Knutsen, O. (2021). Klasseledelse som ivaretar prinsipper om tidlig innsats og tilpasset opplæring. I Lekang, T & Moen, T (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats – i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 149 - 165). Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Damsgaard, H. L. (2015). *Når hver time teller – Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Drugeli, M. B., (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugeli, M.B. & Nordahl, T. (2013). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*.

Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Federici, R.A., & Skaalvik, E.M. (2015). Lærer – elev – relasjonen – betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58 – 63.

Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. H. (2021). *Forstå elevene – hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevens trivsel og læring i skolen?* Universitetsforlaget.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625 – 638. <https://srcd-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.nord.no/doi/pdfdirect/10.1111/1467-8624.00301>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Krumsvik, R., J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Liu, S. & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 313 – 328. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-009-9077-z>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehager, skole og SFO*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats. I Lekang, T & Moen, T (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats – i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23 – 37). Universitetsforlaget.

Murphy, P. K., Delli, L-A, M. & Edwards. M. N. (2010). The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice

Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69 – 92.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JEXE.72.2.69-92>

NESH publikasjon (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 11.11.2022. Fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2011). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Sørli M. A., Manger, T & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.

NSD. Spørreskjema. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sporreskjema/>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (28.03.2023).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Roland, E., (2015). *Mobbingens psykologi – hva skal skolen gjøre?* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole – relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68 – 78. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.nord.no/fulltext/2000-13324-007.html>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvopppfatning, motivasjon og læring* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skrivesenteret. (2022, 11. april). *Tenkeskriving i barneskolen*.

<https://skrivesenteret.no/ressurs/tenkeskriving-i-barneskolen/>

Svebak, S., & Apter, M. J. (1997). *Stress and Health – A reversal theory perspective*. Washington: Taylor & Francis.

Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Oslo: Fagbokforlaget.

Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2 utg.). Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/> (01.05.2023)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Perspektiver på klasseledelse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/perspektiver-pa-klasseledelse/>

Øgreid, A. K. (2021). Elevttekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I Bakken, E. A & Dalland, C. P. (red.). *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 327 – 349).

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelses kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Skoglund, R. I., & Åmot, I. (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet – i barnehage og skole* (2. utg. S. 18-38). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Pilotoppgave

"Den gode lærer"

Du skal nå skrive en tekst om "den gode lærer".

Jeg kommer ikke til å se på skrivefeil.

Det viktigste for meg er at du svarer på alle oppgavene, og at du svarer så godt som du kan.

Skriv så mye som du klarer. Det vil være til god hjelp for meg.

Dere er ekspertene her!

Beskriv hva du mener er en god lærer. Hvorfor mener du at "den gode lærer" må være slik som dette?

Hvorfor mener du at det er viktig med en god lærer?

Hva betyr det å ha en god lærer for at du skal trives på skolen og ønske å lære?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Den gode lærer”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hvordan elever på 7. trinn beskriver «den gode lærer». Jeg mener det er viktig å lytte til elevenes tanker for å forstå hvordan vi lærere kan gjøre at elevenes trives på skolen og ønsker å lære.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skriver en tekst om «den gode lærer». Forskingen vil bli gjennomført i skoletiden. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Teksten skal handle om dine tanker og refleksjoner knyttet til «den gode lærer». Din besvarelse vil bli registrert anonymt i et elektronisk skjema på nett.

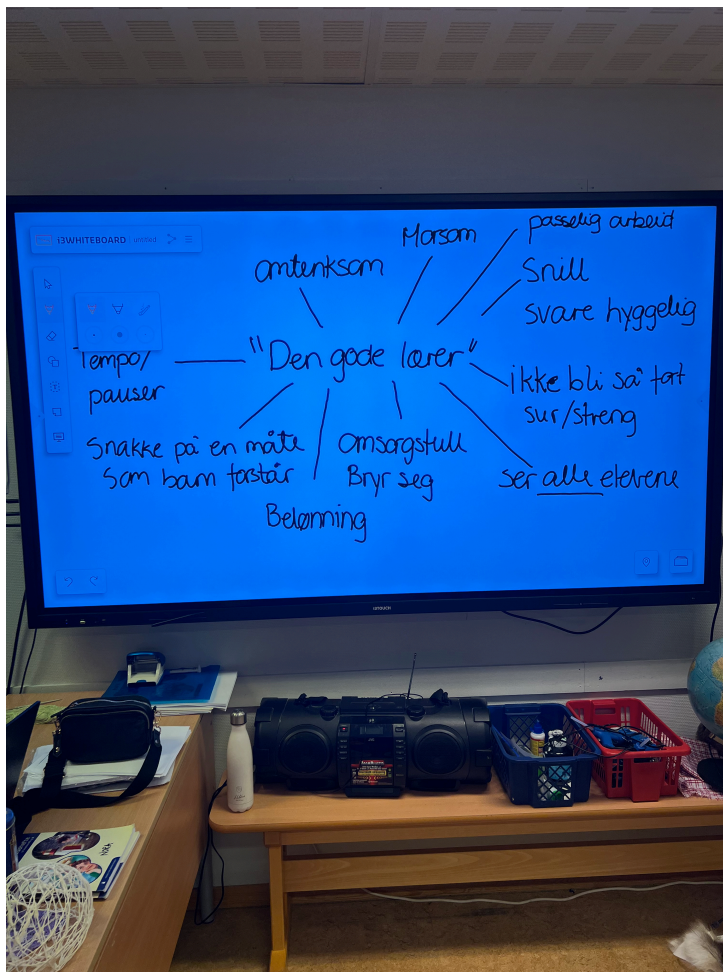
Spørsmålene jeg ønsker at du skal svare på er:

- Hvordan er en god lærer?
- Hvorfor mener du at «den gode lærer» må være slik som du skrev over?
- Hvorfor er det viktig med gode lærere?
- Hvordan gjør en god lærer at du trives på skolen?
- Hvordan gjør en god lærer at du er motivert for å lære når du er på skolen?

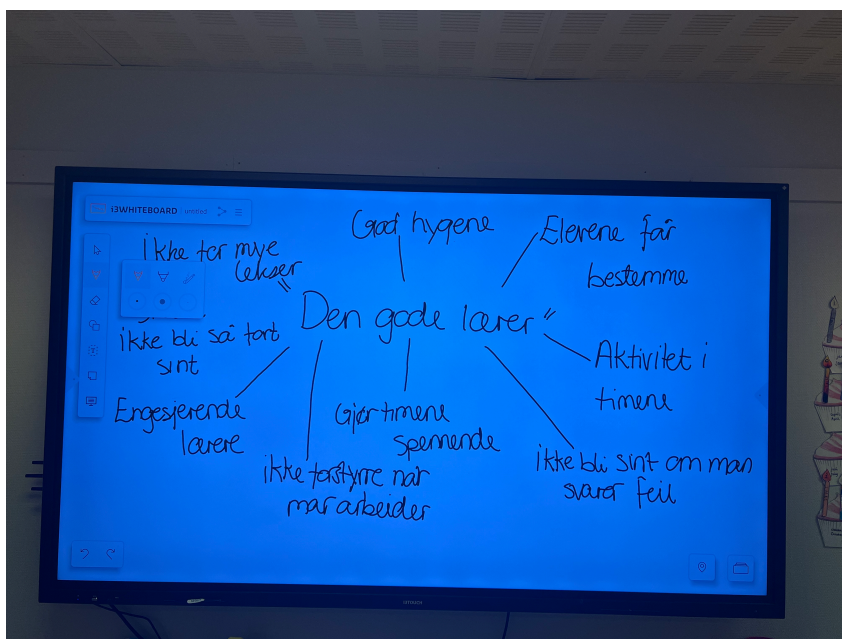
Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Du kan reservere deg mot å delta ved å si ifra til din kontaktlærer før 10. november. Skriveoppgaven vil bli gjennomført i klassen uansett, men dersom du ikke ønsker å delta, får du skrive din oppgave i Word på læringsbrettet, i stedet for Nettskjema.

Mvh Amalie Dahl.

Vedlegg 3: Tankekart



Tankekartet 1.



Tankekart 2.

Forskningsprosjektet

”Den gode lærer”

I forbindelse med et forskningsprosjekt om den gode lærer, er det ønskelig at elever på 7. trinn skriver en anonym tekst om deres tanker og refleksjoner knyttet til tema. I den forbindelse har jeg gjort en avtale med ditt barns skole og klassetrinn. Forskningsprosjekt er en del av en master i tilpasset opplæring ved Nord universitet.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilken mening elever på mellomtrinnet tilegner «den gode lærer». Hvilke kvaliteter har den voksne som mestrer å etablere gode relasjoner til alle elevene de møter? Hvordan kan gode lærere virke forebyggende, og videre legge til rette for trivsel og læring i skolen? Spørsmål som dette er utgangspunktet for mitt masterprosjekt. For å kunne få svar på disse spørsmålene mener jeg det er viktig å lytte til elevenes tanker og refleksjoner, og ta dem med på råd.

Elevene vil i denne sammenhengen få en oppgave om å skrive en elevtekst med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver eleven «den gode lærer»? Hvorfor er disse egenskapene så viktig?
- Hvorfor mener elevene at det er viktig med en god lærer?
- Hvilken betydning har «den gode lærer» for trivsel og motivasjon for læring?

Med utgangspunkt i elevtekstene vil jeg prøve å se om jeg kan finne noen kvaliteter som kjennetegner «den gode lærer». Oppgaven vil ta en skoletime. Besvarelse vil bli registrert anonymisert i et elektronisk skjema på nett.

Jeg som student og mine veiledere vil bare ha tilgang til de anonymiserte elevtekstene. Jeg kommer ikke til å bruke hele tekster i mitt prosjekt, men mindre utdrag. Ditt barn vil med bakgrunn i dette ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av den ferdige oppgaven eller i de tekstene jeg samler inn fra klassen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Ditt barn kan reservere seg mot å delta ved at eleven eller foresatte melder ifra til sin kontaktlærer før 10. november. Dere kan reservere dere fra deltakelse, uten å oppgi årsak. Skriveoppgaven vil bli gjennomført med alle elevene i klassen uansett, men de som ikke ønsker å delta i selve studien skriver i Word på læringsbrettet, i stedet for i nettskjemaet.

Mvh Amalie Dahl.

Vedlegg 5: Skriveoppgave

Den gode lærer

Hvordan er en god lærer?

Hvorfor mener du at "den gode lærer" må være slik som det du skrev over?

Hvorfor er det viktig med gode lærere?

Hvordan gjør en god lærer at du trives på skolen?

Kom gjerne med eksempler på hva gode lærere kan gjøre for at du skal ha det bra på skolen.

Hvordan gjør en god lærer at du er motivert for å lære når du er på skolen?

Kom gjerne med eksempler på noe gode lærere kan gjøre for at du skal ha lyst til å lære mer når du er på skolen.

