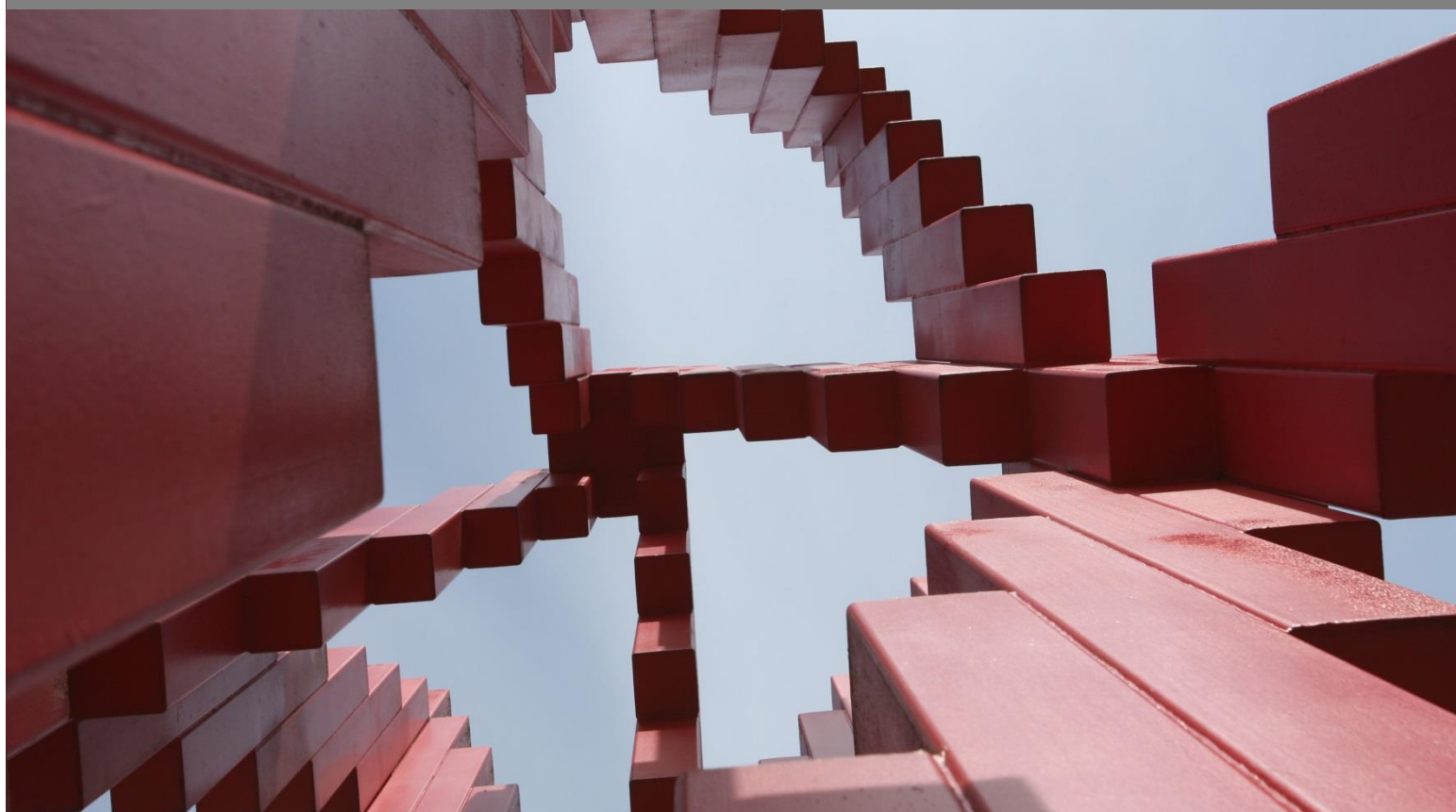




En kasusstudie av gode lærere:

”Forestillinger om «den gode lærer» ”

av

Hilde Agnethe Timenes & Karianne Timenes Mathiesen

Forord

Dette har vært en utrolig lærerik prosess, med mye glede og stor frustrasjon. Vi har også lurt på om vi noen gang skulle komme i mål, siden denne prosessen har skjedd under familieførøkelse hos begge to. Derfor er det mange personer som har støttet oss og hjulpet til for at vi skulle få fullført, og som fortjener og bli takket.

En stor takk går til vår veileder Lene Nyhus som har hatt tro på at dette skulle vi klare. Hun har vist stort engasjement, tilgjengelighet og gitt oss dypere innsikt og konstruktive tilbakemeldinger.

Videre vil vi takke skolene vi jobber på som har være velvillige til permisjon og avspasering slik at vi kunne gjennomføre oppgaven.

Våre informanter fortjener en stor takk for bidraget deres, undersøkelsen ville ikke ha latt seg gjennomføre uten at dere hadde stilt opp.

Vår store mentor og pådriver gjennom oppgaven har vært vår mamma Anne T. Mathiesen som har bidratt med faglige innspill, barnepass og korrekturlesing. Vi kunne ikke ha klart oss uten deg. Vi vil også takke pappa Johan Mathiesen for psykisk støtte, oppmuntring, praktisk hjelp og pass av våre barn.

Vi ønsker også vi å takke våre ektefeller for at dere har klart å holde ut med oss i denne prosessen og den støtte og hjelp dere har gitt oss i denne perioden.

Sist men ikke minst vil vi takke Fredrikke, Peder og Amanda som har blitt til under denne prosessen.

Lillehammer, oktober 2013

Hilde Agnethe Timenes og Karianne Timenes Mathiesen

Innhold

Forord	2
1.0 Innledning	7
1.1 Sammendrag	7
1.2 Forskningstema og design	9
1.3 Problemstilling	10
1.3.1 Kjernebegrep	10
1.3.2 Formål, bakgrunn og presisering	10
1.4 Masteroppgavens oppbygging	13
1.5 «Den gode lærer» - en introduksjon.	14
1.5.1 Relevante undersøkelser	20
1.5.2 Oppsummering	23
2.0 Teorien rundt læring for alle	24
2.1 Den gode lærers forståelse av læring	24
2.2 Begrepet læring	24
2.3 Ulike læringsperspektiver	27
2.4 Læringsmiljø	33
2.5 Sosial kompetanse og læring i et sosialt klima	37
2.6 Motivasjon for læring	39
2.7 Læring for alle elever	43
2.7.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	45
2.8 Oppsummering	46
3.0 Lærerkompetanse	50
3.1 «Den gode lærers» didaktisk kompetanse	50
3.1.1 Didaktikk	52
3.1.2 Den didaktiske relasjonsmodell	54
Elev	56
Mål	57
Rammefaktorer	58
Innhold	59
Arbeidsmåter	59
Vurdering	62
3.1.3 Den didaktiske praksistrekanten	63
3.2 «Den gode lærers» ledelseskompetanse	65

3.2.1 Klasseledelse.....	65
3.2.2 Klasseledelse og forskningsfunn.....	66
3.2.3 Klasseledelse og autoritet	68
3.2.4 Praktisk klasseledelse	69
3.2.5 Klasseledelse - et knippe ferdigheter	70
3.3 «Den gode lærers» relasjonskompetanse.....	73
3.3.1 Relasjon og kommunikasjon.....	73
3.3.2 Relasjonen mellom lærer og elev	76
3.3.3 Dialog med elevene og den gode samtale	78
3.3.4 Tre ulike former for dialog.....	81
3.4 «Den gode lærers» fagkompetanse	83
3.5 Oppsummering.....	84
Didaktisk kompetanse	84
Ledelseskompetanse	85
Relasjonskompetanse.....	86
Fagkompetanse	88
4.0 Den empiriske undersøkelsens valg og begrunnelser	88
4.1 Vitenskapelig tenkemåte.....	88
4.1.1 Metodisk design og empirisk forskningstilnærming	89
4.2 En hermeneutisk forskningstradisjon.....	91
4.3 Valg av design og datainnsamlingsmåte	95
4.3.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	97
4.3.2 Observasjon som kvalitativ datainnsamlingsmåte	99
4.4 Planlegging og gjennomføring av vår empiriske undersøkelse	101
4.4.1 Valg av informanter	102
4.4.2 Utforming av intervjuguide	103
4.4.4 Prøveintervju	104
4.4.5 Observasjon	106
4.4.6 Intervju	107
4.5 Transkribering og bearbeiding av empirisk materiell.....	107
4.6 Analyse	109
4.7 Forskning og kvalitet	111
4.7.1 Generalisering	112
4.7.2 Reliabilitet.....	113

4.7.3 Validitet	113
Validitet og kvalitative data.....	114
4.8 Etiske retningslinjer i empiriske undersøkelser.....	116
4.8.1 Vår forskerrolle.....	116
4.9 Oppsummering.....	117
5.0 Presentasjon av vår empiriske undersøkelse	119
5.1 Presentasjon av informanter	120
5.1.1 Kasusstudie.....	120
Lærer 1:	121
Lærer 2:	121
Lærer 3:	122
Lærer 4:	122
Håvard Tjora	123
5.2 Den gode lærer og læring for alle – temabasert intervju.....	123
5.2.1 Forestillinger.....	124
5.2.2 Læring.....	125
5.2.3 Lærerkompetanse	128
5.2.4 Refleksjon over gjennomført undervisning.....	132
5.3 Datainnsamling gjennom ikke-deltakende observasjon	133
5.3.1 Didaktisk kompetanse	134
5.3.2 Ledelseskompetanse	135
5.3.3 Relasjonskompetanse.....	137
5.3.4 Faglig kompetanse.....	138
6.0 Drøfting og refleksjon.....	138
6.1 Presisering	139
6.2 Forestillinger.....	140
6.2.1 Forestillinger om fenomenet «den gode lærer»	140
6.2.2 Forestillinger omkring god undervisning.....	142
6.3 Læring.....	143
6.3.1 Den gode lærers syn på læring i skolen.....	144
6.3.2 Elevens læring i skolen	146
6.3.3 Læring for alle.....	148
6.4 Lærerkompetanse	150
6.4.1 Didaktisk kompetanse	151

6.4.2 Ledelseskompetanse	153
6.4.3 Relasjonskompetanse.....	156
6.4.4 Faglig kompetanse.....	159
6.5 Refleksjon over egen undervisningspraksis.....	160
7.0 Avslutning.....	162
7.1 Et tilbakeblikk på «den gode lærer».....	162
7.2 Avsluttende refleksjon.....	168
Litteraturliste.....	171
VEDLEGG: 1.....	177
VEDLEGG: 2.....	179
VEDLEGG: 3.....	181

1.0 Innledning

1.1 Sammendrag

«Den gode lærer» har vært omtalt og diskutert til alle tider og får i dagens samfunn stor oppmerksomhet av politikere og media. I vår oppgave ser i på fenomenet «den gode lærer» og forestillinger om hva dette kan innebære.

Vi har sett at mange studier som behandler læring i skolen konkludere med at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for elevenes læring i skolen (Arnesen, 2004; Brophy & Good, 1986; Hattie, 2009, Nordenbo m/fl, 2008; St, meld Nr 11 2008-2009), selv om vi vet at dette resultatet kan problematiseres, og at det er mange flere faktorer som spiller inn for elevens læring i skolen.

Gjennom Thuen (2012) har vi sett hvordan synet på «den gode lærer» og hva slags utdanning den bør inneha har forandret seg over tid. Det er ikke et statisk fenomen, men noe som forandrer seg i takt med det samfunnet vi lever i og studier og forskning på området.

Ut fra de studiene, rapportene og forskningsresultatene vi har omhandlet i forhold til «den gode lærer» går det igjen at «den gode lærer» må være læringsorientert og være klar over at elever lærer på forskjellige måter, den må også fokusere på at elevene skal mestre og ha respekt for dem. Videre må de ha god kjennskap til didaktisk teori og ut ifra dette reflektere over egen praksis. De skal også være tydelige ledere som har gode relasjoner til elevene sine, være nærværende, ekte og engasjerte. Det legges vekt på at dette er ferdigheter som lærere kan lære seg gjennom refleksjon og ny kunnskap (Arnesen, 2004; Eidsvåg, 2005; Hattie, 2009; Laursen, 2004; Nordenbo m/fl, 2008; St, meld Nr 11 2008-2009).

For at «gode lærere» skal kunne tilrettelegge for læring for den enkelte elev trenger de kunnskap om læringsbegrepet og ulike læringssyn eller perspektiver for å se hva som egner seg best i en gitt undervisningssituasjon (Hattie, 2013; Philips og Soltis, 2000).

Videre i teorien har vi sett på at gode lærere trenger kunnskap om tilpasning til den enkelte elev, læringsmiljø, motivasjon for læring og sosial kompetanse for gi elevene best mulig læringsutbytte.

Vi har videre sett på fire overordnede kompetanser som Stortingsmelding 11 (2008-2009) beskriver at lærere bør inneha: Fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse. Fagkompetanse har vi omtalt i mindre grad enn de andre for å begrense oppgaven, selv om vi mener at dette er viktig for «den gode lærer».

Innenfor didaktikken ser vi nærmere på to modeller som er kjent i forhold til lærerens planlegging og refleksjon av undervisning; den didaktiske relasjonsmodell og den didaktiske praksis trekant. Vi er klar over at det finnes flere modeller å se dette ut ifra, men ut fra begrensing valgte vi ut disse to.

Undersøkelsen vår baserer seg på kvalitativ forskning der vår empiri baserer seg på data samlet inn for å søke å gi svar på vår problemstilling; «Hvilke kompetanser innehar den gode lærer som hjelper den å tilrettelegge for læring for alle». Vår empiriske undersøkelse bygger på en hermeneutisk forskningstradisjon og vi søker gjennom denne å gi mening til fenomenet «den gode lærer». Fortolkning av fenomenet er nødvendig for å kunne gi mening. Denne fortolkningen er noe vi mennesker gjør hele tiden og vår undersøkelse vil påvirkes av både vår og informantenes forståelse og fortolkninger. Undersøkelsen vår har forskningsdesignet kasusstudie. Hensikten med en slik design er å forske på tilfeller i deres naturlige omgivelser gjennom en utforskning av handlinger i informantens hverdagsliv (Gilje & Grimen, 1993).

Vi har observert og intervjuet fem informanter i vår kasusstudie og de kvalitative dataene vi har avdekket presenteres, analyseres og drøftes i vår avhandling. Informantene er valgt ut ifra omdømme som «gode lærere», som går ut fra andres forestillinger om at de er «gode lærere».

Denne masteroppgaven er et resultat av en langvarig og omfattende, men samtidig spennende og utfordrende forskningsprosess. Vi ønsket ikke å lage en oppskrift på hvordan «gode lærere» skal undervise for å gi størst mulig læringsutbytte for alle elever, men se på tilfeller av fenomenet «den gode lærer» for å kunne gi svar på hvilke kompetanser denne innehar for at eleven lærer best mulig. Det var ikke enkelt å sette fingeren på hva det er som gjør en god lærer god. Vår studie av teori, tidligere forskning og våre forskningsfunn viser at «den gode lærer» må inneha visse grunnleggende ferdigheter for at elevene skal lære. Det at dette regnes som ferdigheter er av betydning for at alle lærere kan arbeide med sitt eget ferdighetsnivå for å komme nær forestillingene om «den gode lærer» i sin yrkesutførelse. Vi finner mange av disse ferdighetene igjen i lærerkompetansene fra St.meld 11 (2008-2009); fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse. Vi ser allikevel at denne inndelingen er en for statisk kategorisering av lærerferdigheter i en kompleks hverdag preget av dynamiske yrkesutfordringer. «Den gode lærers» personlige egenskaper og hans interesse for profesjonen er også meget sentral for elevens læringsutbytte. Ektehet og engasjement påvirker både lærerens yrkesmestring og elevenes læring. Vi ser at «den gode lærer» har en praksisnær dyktighet knyttet til å tilrettelegge for læring og en praktisk forståelse av begrepet

læring. Samtidig stiller vi oss spørsmål om lærere også burde inneha teoretisk kunnskap omkring sentrale kjernebegreper i opplæringen. Vi vil vise til at hva som er en god lærer stadig kan være gjenstand for endring i takt med samfunnets krav og elevenes forutsetninger. Våre forskningsfunn omkring forestillinger om «den gode lærer» vil gjelde i den kontekst vår empiriske undersøkelse er gjennomført i.

1.2 Forskningstema og design

Forskningstemaet for vår masteroppgave er fenomenet «den gode lærer». Vi er interessert i å studere nærmere ulike forestillinger omkring fenomenet den gode lærer og dens undervisning. Tittelen på oppgaven, «Forestillinger om «den gode lærer»», følger av forskningstemaet, og ulike formuleringer av denne har vært med oss som arbeidstittel hele veien gjennom vår forskningsprosess.

Vårt forskningstema ble klarlagt forholdsvis tidlig. Vi var både enige om og sikre på at vi ønsket å fokusere på en studie som omhandlet dette fenomenet i en eller annen forstand, selv om mange av bitene i prosessen har falt på plass litt etter litt. En annen ting vi tidlig ble enige om var hvilken design vi ønsket på vår undersøkelse. Vi var klar over at en tidlig klargjøring av forskningsdesignet, i sammenheng med tema, er betydningsfullt for å kunne utvikle en ønskelig undersøkelse med hensiktsmessig fokus, strategi og taktikk. Designet på vår forskningsundersøkelse er kasusstudie, også kalt case-forskning eller case studie design, og bruken av dette designet har økt de siste årene innen pedagogisk forskning. Vi har valgt å benytte den norske betegnelsen kasusstudie i vår oppgave. En kasusstudie har til hensikt å forske på et fenomen. Vårt fenomen er, som sagt tidligere, «den gode lærer». Vi er ute etter å studere flere enkelttilfeller av fenomenet «den gode lærer» for å lære mer og erverve oss mer kunnskap. Vi søker dermed å øke vår forståelse omkring vårt forskningstema og valgte fenomen (Skogen, 2006).

Vårt forskningstema favner bredt og mange prioriteringer måtte gjøres for å snevre inn temaet til en mer konkret studie. Vi startet opp med mange retninger vi kunne gå og felte innen fenomenet som var av interesse. Våre begrensninger og valg trådte frem etter refleksjon og diskusjon som en naturlig del av forskningsprosessen. Presisering, bakgrunn og formål vil vi komme tilbake til etter en fremleggelse av problemstilling og kjernebegrep.

1.3 Problemstilling

Veien fra problemområde til presis problemstilling kan være både lang og kronglete. En problemstilling er noe som lar seg forske på, og vi søker med vår problemstilling å løse et problem med et presist spørsmål, stilt med et bestemt formål og på en presis måte. En tolkning av et utsagn av John Dewey (Halvorsen, 1993) sier at det uten problemstillinger ei heller ville finnes noen virkelige løsninger. Det ville kun eksistere undring, drømmer, enkle assosiasjoner og dagdrømmer. En forutsetning for en problemstilling er at den skal være fruktbar, samtidig som den er presis, og den skal innby til drøfting (Halvorsen, 1993; Krogtoft & Fiva, 2006; Risberg, 2006).

Problemstillingen vi har valgt er:

«Hvilke kompetanser innehar den gode lærer som hjelper den å tilrettelegge for læring for alle.»

Selv om forskningstemaet var klart for oss tidlig i prosessen ble problemstillingen først presist formulert under etterarbeidet. Med dette mener vi at vi ventet med selve formuleringen, presiseringen og setningsoppbygningen. Det var avklart på forhånd i stor grad hvilket innhold den skulle ha, og vi arbeidet med vår empiriske undersøkelse ut fra forskningstemaet «den gode lærer» og et sett utvalgte kjernebegrep.

1.3.1 Kjernebegrep

I vår forskningsoppgave er det flere begreper vi ser på som kjernebegreper eller nøkkelord. Disse begrepene er fundamentet i oppgaven og vil gå igjen i alle deler, dette være seg i tilknytning til problemstilling, teori, empiri, analyse og drøfting.

Disse kjernebegrepene er: forestillinger, fenomenet «den gode lærer», læring og lærerkompetanse.

1.3.2 Formål, bakgrunn og presisering

Vi har valgt forskningstemaet «den gode lærer» i vår masteroppgave. Vårt formål er å se på forestillinger om fenomenet «den gode lærer» og dens undervisning. Forestillingene omkring dette fenomenet vil vi se på ut fra teori og en empirisk undersøkelse. Vi har valgt å fordype oss i teori knyttet opp til tidligere forskning på temaet lærerdyktighet for å få et forskningsgrunnlag som vi kan basere vår forståelse av fenomenet på. I vår empiriske undersøkelse ønsket vi å studere fenomenet «den gode lærer» ved å gjennomføre en kasusstudie av forhåndskartlagte «gode lærere». Vår oppfatning av begrepet forestilling er at

dette omhandler en persons forholdsvis stabile og subjektive kunnskap omkring et gitt fenomen. Det at vi har valgt designet kausstudiet i vår masteroppgave gjør at bruken av dette begrepet er en relevant kategori i vårt analysearbeid.

Bakgrunnen for at vi ønsker å studere fenomenet «den gode lærer» er vår genuine interesse og nysgjerrighet for hva det er som gjør en lærer god. Vi er begge aktive yrkesutøvende lærere som til daglig etterstreber å være gode lærere med mål om å legge til rette for at våre elever skal lære best mulig. Forskningstemaet «den gode lærer» dukket til stadig opp i starten av masterprosessen, uten at det var poengtert som et valgt forskningstema. Det ble etter hvert klart for oss at fenomenet «den gode lærer» måtte være grunnlaget i vår forskningsprosess.

Vi har formulert en rekke forskningsspørsmål knyttet opp mot fenomenet «den gode lærer». Disse er å finne i vår intervjuguide under temaene «Forestillinger», «Læring», «Lærerkompetanse» og «Refleksjon over gjennomført undervisning».

I vår problemstilling vil vi gå spesifikt inn og se på hvilke kompetanser fenomenet «den gode lærer» må inneha for å mestre det å legge til rette for læring for alle elever:

I stortingsmelding 11(2008-2009) «Læreren, rollen og utdanningen» opereres det blant annet med fire kompetanser på det overordnede plan som gode lærere må inneha og beherske. Dette er fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse. Lærerens kompetanse er summen av dens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evner til refleksjon og personlige kvaliteter (St.meld Nr 11:49). Vi nevner at det også trekkes frem flere kompetanser i andre deler av denne stortingsmeldingen men vi har valgt å fokusere på disse ut i fra relevans i vår undersøkelse.

Kompetansebetegnelse fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse er, på ulike vis, å finne i en rekke nyere pedagogisk forskning og litteratur som beskrivelser på og presiseringer av hvilken lærerkompetanse som er nødvendige faktorer for at elevene skal lære best mulig. Vi har valgt å ta utgangspunkt i denne inndelingen av lærerkompetanse i vår teoretiske fremstilling omkring lærerkompetanse. I vår drøfting kommer vi til å se på om det er mulig å benytte slike statiske kompetansebegreper for å definere fenomenet «den gode lærer» og for å beskrive de kompetanser den innehar når det gjelder å legge til rette for læring for alle elever.

Da dette er en masteroppgave basert på kvalitativ forskning vil vår for forståelse være med på å prege oppgaven. Vi innehar selv en forståelse, eller en forestilling, av fenomenet «den gode

lærer» basert på egne oppfatninger, erfaringer og studier av pedagogisk litteratur (Gilje & Grimne, 1993). Vi setter som en forutsetning at en god lærer er en som legger til rette slik at alle elever lærer best mulig ut i fra sitt eget nivå. Andre presiseringer vi legger til grunn for vår karakteristikkk av «den gode lærer» er å finne igjen i ulike nyere forskningsdokumenter som omhandler lærerdyktighet og et eksempel på en «god lærer» er en som:

«har etablert faste rutiner, for eksempel navneopprop og morgensang, der de samler elevene og får dem til å føle seg som en gruppe. Under disse daglige rutinene tar de temperaturen på de enkelte elevenes og klassens dagsform. Når de starter den egentlige undervisningen, så klarer disse lærerne på en markant måte å veksle mellom aktivitetene i det kollektivet som klassen er – slik at det hele tiden foregår en virkelig undervisningsdifferensiering. De får til å selvstendiggjøre elevene slik at de alltid vet hva de skal, og vet hva de skal etterpå når de er ferdige med en gitt aktivitet.» (Egelund & Tetler, 2009:106 i Linder 2012:43). *«De mest inkluderende lærerne arbeider i klassen med naturlig autoritet»* (Egelund & Tetler, 2009:196 i Linder, 2012:43).

Vi ønsker å presisere at lærerens rolle ikke er statisk, men i stadig endring og utvikling i sammenheng med samfunnet rundt. Den kompetanse «den gode lærer» bør inneha er et sett med ferdigheter. En ferdighet er noe han dermed kan lære seg, videreutvikle og endre ved behov. «Den gode lærer» innehar en evne til kritisk refleksjon over egen undervisning og lar seg endre i takt med de krav som stilles til lærerrollen i forhold til barns utvikling (K06; St.meld 11,2008-2009). Dette er ikke noe vi kommer til å gå i dybden på i vår oppgave, men denne endringskompetansen ligger til grunn for vår forestilling av fenomenet «den gode lærer».

Vi har måttet gjøre mange avgrensninger og prioriteringer underveis. Masteroppgaven er skrevet fra et lærersyn da vi ønsker å studere hvordan læreren kan legge til rette for læring for alle. Vi har valgt ut lærere som informanter i vår empiriske undersøkelse og søker med vår undersøkelse å få frem deres perspektiv. Vi ønsker altså ikke å se på dette gjennom et elevsyn og kommer ikke til å gå dypt inn i ulike grupperinger og spesielle kategorier elever. Vi ønsker heller ikke å gå inn på elevens syn på hvilke kompetanser en god lærer bør inneha eller bruke elever som informanter. I tillegg til informantenes indre perspektiv ønsker vi å studere forskningstema og problemstillingen utenfra gjennom tidligere forskning, litteratur og egne observasjoner og forestillinger. Vi kommer i kapittel 3 til å redegjøre for ulike former for lærerkompetanse sett i et teoretisk perspektiv. Vi velger å begrense oss til i hovedsak å

studere kompetansebegrepene didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse.

Til sist vil vi nevne at læreren er en del av et stort læringsfelleskap. Det er mange faktorer som spiller inn på elevenes læringsprosess. Til eksempel er vi klar over at kollegialt samarbeid spiller en vesentlig rolle i lærerens yrkesutførelse og dens arbeid med elevenes læring. Vi begrenser oss allikevel til å studere fenomenet «den gode lærer» og vil se utelukkende på læreren og dens ferdigheter.

1.4 Masteroppgavens oppbygging

Masteroppgaven er en kasusstudie bygget opp av syv kapitler med ulikt innhold, fokus og hensikt. Kapittel 1 er ment å være en innledning hvor vi tar for oss forskningstema og problemstilling med presisering og begrunnelse. Vi har også valgt å innlemme en introduksjon av et av oppgavens kjernebegrep, nemlig fenomenet «den gode lærer» inn under dette kapittelet. Inn under dette kapittelet vil vi også gi en kort innføring i relevante forskningsundersøkelser. Kapittel 2 handler om kjernebegrepet læring og inkluderer teorien rundt læring for alle. Vi vil her ta for oss ulike emner som vi velger å knytte opp til læring. Disse emnene er forståelser av begrepet læring, ulike læringsperspektiver, læringsmiljø, sosial kompetanse og læring i et sosialt klima, motivasjon for læring, læring for alle elever, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Kapittel 3 er basert på fire teorideler knyttet opp mot kjernebegrepet lærerkompetanse. Disse fire er didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse, relasjonskompetanse og fagkompetanse. Vi vil kun gå i dybden på de tre første kompetansebegrepene. Kapittel 4 omhandler vitenskapsteori, kvalitativ forskning og valg og begrunnelser knyttet opp til vår empiriske undersøkelse. Vi vil her ta for oss relevant grunnleggende teori, og vi begrunner våre valg med henhold til design og datainnsamlingsmåter, både ut i fra teori og ut fra relevans til egen forskningsundersøkelse. Videre vil vi også her ta for oss en gjennomgang av vår undersøkelse ved å beskrive alle valg vi har tatt og de ulike fasene vi har arbeidet oss igjennom i løpet av undersøkelsen. Til sist i kapittelet ser vi på kvalitetskriterier for forskning og etiske retningslinjer. I kapittel 5 går vi i gang med en presentasjon av vår empiriske undersøkelse. Etter en presentasjon av våre informanter vil vi gå tematisk inn i våre kvalitative data og presentere både intervjuer og observasjoner. Kapittel 6 handler om analysering og drøfting av våre forskningsfunn. Vi har her valgt å dele inn i hoved – og underkategorier ut fra forskningstema, problemstilling og kjernebegrep. Disse hovedkategoriene er «Forestillinger», «Læring», «Lærerkompetanse» og «Refleksjon over egen undervisningspraksis». Det siste kapittelet 7 er viet en avslutning. Vi

gir her et tilbakeblikk på «den gode lærer» og en avsluttende refleksjon over «den gode lærer».

1.5 «Den gode lærer» - en introduksjon.

Mange studier som omhandler læring i skolen konkluderer med at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for hva elevene lærer i skolen. (Arnesen, 2004; Brophy & Good, 1986; Hattie, 2009; Nordenbo m/fl, 2008; St.meld. Nr 11, 2008-2009). Vi ønsker derfor i denne oppgaven og se på hva som kan kjennetegne «den gode læreren», eller «gode lærere», og hvordan han eller hun tilrettelegger for en undervisning for alle elever. «Den gode lærer» blir ofte omtalt som noe mer enn den profesjonelle, autonome lærer. Vi mener ikke at det er en oppskrift på «den gode lærer», det er forskjellige lærere, men de har noen faktorer som går igjen i sin utøvelse av yrket. Når vi ser på læreren som en faktor som har stor betydning for elevenes læring er vi klar over at det er mange flere faktorer som spiller inn når det gjelder læring, og det er ikke alle vi kjenner til eller kan påvirke. Det er heller ikke gitt at elevene får økt læringsutbytte som output selv om den har input´en en god lærer (Tove Kvernbekk, 2012). Vi setter «den gode lærer» i figur og er samtidig da klar over at en rekke andre forhold skyves i bakgrunnen. Vi fokuserer altså på lærerens rolle og lar forhold som skoleledelse, eleven, foreldresamarbeid og lignende ligge i bakgrunnen, selv om vi er klar over at dette også er vesentlige faktorer når det gjelder vårt problemområde.

Siden vi legger den profesjonelle og autonome lærer til grunn for den gode lærer, vil vi kort definere disse begrepene. Dale (1997) skiller mellom profesjon som omtales som yrkets status, profesjonalisering av læreryrket som prosessen det gjennomgår historisk og sosialt for å bli en profesjon. Profesjonaliteten derimot er ikke profesjonen, men den praktiske utøvelsen av læreryrket som er knyttet til læreres dyktighet til å utøve god praksis. Dale (1989) deler profesjonaliteten i tre kompetansenivåer som er gjennomføringen av undervisningen (K1), planlegging, etterarbeid og evaluering (K2) og en overordnet kritisk kunnskaps – og refleksjonskompetanse knyttet til didaktisk teori (K3). Vi mener dette kan ha noen likheter med «Den didaktiske praksistrekant» og tre nivåer knyttet til praktisk undervisning som vi vil utdype videre og bruke i vår empiri (Handal & Lauvås, 1999).

Alle profesjoner forutsetter en gitt kompetanse som Dale blant annet ser på som dyktighet. Han mener også at ansvar for det man sier og gjør kommer inn under kompetansebegrepet. Dette gir seg til uttrykk i to forhold. Det ene er autonomi som er selvstendighet innenfor et visst område. Det andre er å vise ansvar i å anerkjenne egne avgjørelser og

handlingsutførelser. Den autonome lærer blir da forstått som den selvstendige lærer. Disse to forholdene forbindes med myndighet. Det blir for omfattende å redegjøre videre i vår oppgave om profesjonsbegrepet, og vi velger derfor å støtte oss til definisjonen fra Dale. Vi kommer for øvrig tilbake til lærerens profesjonelle kompetanse under kapittel 3.0 Det er også en diskusjon om læreryrket er en profesjon siden en profesjon skal inneha helt spesiell kunnskap, og det er mange ulike oppfatninger om hva læreryrket bør inneholde, det er også et spørsmål om hva lærere kan som ingen andre kan (Dale, 1989; Dale, 2001; Kvernbekk, 2001).

Som vi har presisert tidligere opereres det i stortingsmelding 11(2008-2009) i flere ulike kompetanser som en god lærer må inneha på bakgrunn av aktuell forskning på området. Dette er kompetanser innen fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling. Den etiske kompetansen ser vi i sammenheng med nivå 3 som omhandler etiske rettferdiggjørelser som Handal og Lauvås (1999) beskriver i praksistrekanten. Videre i denne stortingsmeldingen omtales fire kompetanser på det overordnede plan, basert på forskning. Dette er fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse.(St.meld Nr 11:49) Disse har vi valgt å bruke som sentrale kompetansebegreper i vår oppgave og vil utdype dem videre i kapittel 3.0.

«Den gode lærer» har blitt uttalt og forsket på siden skolens begynnelse. Allerede 95 e. Kr skrev retorikk-læreren Quintilian fra Roma om den gode lærer og hvor viktig det var at han måtte forstå sine elever og følelsene deres. Han skrev videre om «den gode lærer» blant annet at han skulle være representant for elevene og foreldrene deres, en skulle være nøye, men ikke streng og undervisningen skulle handle om det gode, at en skulle alltid ha krav til klassen, men at de skulle være tilpasset. Læreren skulle stille spørsmål til alle elevene, selv svare på spørsmål og rose elevene passe mye (Eidsvåg, 2005).

I dagens samfunn debatteres det stadig om «den gode lærer» av politikere og at skolen trenger flere av dem for å øke elevenes læring i skolen. Dette er fremdeles sentralt i årets stortingsvalg. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen sa til VG 12.07.12 «*Skal norske elever lære, trenger de engasjerte og dyktige lærere. Det gjelder i matematikk, i musikk, ja i alle fag.*» Hun sa videre at «*Læreren er også særdeles viktig for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle elever. Heldigvis har vi mange slike lærere i den norske skolen!*» (Kunnskapsdepartementet 2012).

I lærerplanen K06 i den generelle delen nevnes «den gode lærer» flere steder, blant annet i:

«Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen.» (K06:10)

«Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner. En god lærer øker også deres utholdenhet til å orke anstrengelse og motbakker, og ikke straks vike unna om de ikke får det til med en gang. En lærer er derfor både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør.» (K06:12)

Harald Thuen (2012) beskriver i sin artikkel «Den gode lærer for sin tid. Pedagogikken i lærerutdanningens modernisering: 1902-2012» «den gode lærer» gjennom tiden. Han viser til tre epoker, den første kaller han fagliggjøringen da det ble et tittelskifte på utdanningen fra seminar til lærerskole. I denne perioden fikk også pedagogikken en bredere plass i utdanningen. Tida mellom 1945-1975 kaller han profesjonaliseringen, utdanningssamfunnets tid, der antall timer på skolen, antall elever og antallet lærere øker. I tillegg fikk lærerne en mer profesjonell status. Perioden hvor det akademiske står sentralt legger han til tida fra 1975 til dags dato. Det det hele tiden har vært et fokus på er hvor viktig læreren er for skolen og undervisningen. Han refererer blant annet til Hartvig Nissen, sin tids store utdanningsreformant, som allerede i 1850-åra sa at skolen hviler på den «gode lærer». I dag sier også undervisningsminister Kristin Halvorsen at læreren er den viktigste faktoren for elevens læring (Thuen, 2012). Dette viser at en viktig faktor hele veien for å lage en god skole har vært å prøve å løfte læreren. Diskusjonen i forhold til utdanning av «gode lærere» har blant annet vært fagets og pedagogikkens plass i utdanningen (Thuen, 2012). I vår undersøkelse er pedagogikken sentral og de fag som det undervises i settes i bakgrunn og vil berøres lite. Det siste løftet i lærerutdannelser er at den har blitt utvidet fra tre til fire år og nå legges det også til rette for integrerte mastergrader som begrunnes med at det trengs lærere med fagkompetanse utover den som gis i den nye spesialiserte grunnskoleopplæringa. Det skal komme på plass 800 studieplasser tilpasset barne- og ungdomstrinnet på masternivå innen 2014. Dette gir trolig et stort løft av fagpersonalets forskningskompetanse. I utdanningen av dagens «den gode» lærer har det vært et tydelig signal om at læreren trenger et påfyll av allmennfag, pedagogikk og mer spesialisert kunnskap som begrunnes med behovet for mer faglig dybde eller at læreren har fått flere oppgaver i skolen (Thuen, 2012).

Thuen reflekterer også over noen viktige spørsmål angående lærerutdanningens etablering igjennom tiden. Han spør blant annet om grunnskolens krav skal styre utdanningen eller at

lærerutdanningen skal være et sted for lærerskolestudenten til å utvikle gode lærerferdigheter. Han stiller også spørsmål om forholdet mellom grunnskole og utdanningen knyttet til innholdet i pedagogikkfaget, og hvordan faget skal utformes i spenningsforholdet mellom en disiplinorientert, kulturfaglig forståelse og en instrumentell, nytteorientert forståelse. I profesjonaliseringsepoken var pedagogikken et teoretisk og disiplinorientert fag som rommet humanioratradisjonen sidestilt med emner som pedagogisk psykologi, didaktikk og kunnskaper om lærerens oppgaver og funksjon. Kjernespørsmålet i den epoken vi er i nå, der utdanningen søker etter å finne sin profesjonsidentitet innenfor akademiets rammer igjen, er knyttet til pedagogikkfaget. Der det i starten av epoken ble stilt spørsmålet om hvordan pedagogikkfaget kunne tjene læreren i klasserommet, og hvor lærerpraksis var styrende og klassiske emner som pedagogisk filosofi og historie ble utelatt til fordel for aktuell, empirisk skoleforskning. Mens det på slutten av epoken ble spørsmål om hvordan pedagogikkfaget gir læreren best mulig legitimitet som lærer. Her blir det et skifte fra praksisfokus til et kompetansefokus (Thuen, 2012).

Harald Thuen (2012) har et ønske om å se pedagogikkfagets idéhistoriske feste som lå i det å se barnet som et subjekt av deres individualitet, frihet og selvstendighet og mener dette er et viktig holdepunkt for «den gode læreren» i møtet med eleven, barnet. Vi tar dette med oss videre i undersøkelsen da vi ønsker å se på hvordan «den gode lærer» kan tilrettelegge for læring for alle elever.

Lærerskolen har altså gjennom tiden hatt vanskeligheter med å definere og skape en fast ramme rundt pedagogikkfaget, og det har fått stadig nye emner som har blitt viktige i utdanningen av den «gode lærer». Pedagogikkfaget i lærerutdanningen er under stadig debatt og endring og er et hett tema i årets stortingsvalg.

«Den gode lærer i liv og diktning» (Eidsvåg, 2005) er ingen fagbok, men en bok hvor Eidsvåg gjennom erfaringer av gode lærere bruker skjønnlitteratur for å finne eksempler på gode lærere. Vi velger å ta med Eidsvågs tanker fordi han har bidratt i debatten med beskrivelser av «den gode lærer». I hans beskrivelser av gode lærere er temaene som går igjen den gode samtalen mellom lærer og elev, å se alle elevene og se deres forutsetninger, fylle undervisningen med begeistring, humor, varme og friheten til å utfolde seg som lærer. Elevene skal oppleve mestringsglede, de skal føle at de får til. Men de skal også utfordres faglig og se nytten av å lære noe som de ikke er så gode på, og kjenne på den gode følelsen av endelig få til noe som de har strevet med lenge. Faglig dyktighet og å være godt forberedt til

timene er også viktige elementer for å være en god lærer. Hvis du kan faget ditt og har gjennomarbeidete opplegg, kan du lage en god undervisning der du kan improvisere og begeistre elevene dine. Fortellergleden står frem som en egenskap man som lærer bør inneha. Den gode fortelling skaper fellesskap og er for alle, og elevene lærer mye gjennom fortellinger. Men «den gode lærer» er bevisst på hvilke fortellinger som blir fortalt og hva som er formålet med dem. Denne læreren er også nærværende og glad i elevene sine. Krav stilles til både seg selv og dem slik at det stadig skjer læring og utvikling (Eidsvåg, 2005).

Selv om Eidsvågs bok ikke er en bok i pedagogisk teori er det flere av punktene hans som går igjen i faglitteraturen og mange av dem er også gjengitt i kunnskapsløftet som sier at lærerne skal være nære og til og stole på for elevene, de skal kunne fortelle, tilrettelegge og gi struktur (K06). Når det gjelder punktet om å være glad i elevene sine sier Eidsvåg at det ikke handler om å lytte til våre følelser, men «den gode lærer» skal handle i samsvar med sine verdier. De glemmer heller ikke sine elever, men husker dem lenge etter sin skolegang (Eidsvåg, 2005). Her tenker vi heller at det gjelder å være profesjonell og ha respekt og vise interesse for alle sine elever. Det å være nærværende kan ses i sammenheng med Arnesen (2004) som definerer pedagogisk nærvær ut fra begreper som lærerengasjement, oppmerksomhet, omsorg, gjensidighet, refleksivitet, innlevelse, empati, fantasi og kreativitet. Hun mener dette er noe som kan læres og utvikles gjennom selvstendig faglig og sosialt engasjement. Og i tillegg kunne se og forstå den enkelte elev og gi den verdighet og respekt og det opplæringstilbudet den har krav på (Arnesen, 2004).

I boka den «Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer- hvis du vil» (Laursen, 2004) brukes begrepet autentisk, som betyr ekthet, når den dyktige læreren beskrives. Dette begrepet kan knyttes opp til det å være helhjertet og personlig involvert, det er ikke noe skjult men et ekte engasjement som kan observeres. Det er handlinger som forstås som skapende, gode og oppbyggende. Autentisiteten utvikles i dialog med andre, læreren føler seg forpliktet av noe avgjørende utenfor seg selv og må ha en profesjonell kompetanse som lærer. Det betyr altså å handle i overenstemmelse med sine egne verdier og er en samlende betegnelse for å være selvstendig, ekte og troverdig. Det er de autentiske lærerne som ofte betyr noe spesielt for elevene sine (Laursen, 2004). Dette ønsker vi å knytte til lærerens relasjonskompetanse som vi tar for oss i kapittel 3.3.

Den autentiske lærer har respekt for elevene som individer (Laursen, 2004). Denne respekten kan ses i sammenheng med Thuen og det å se eleven som subjekt (Thuen, 2012). Det handler

om viktigheten av å se den enkelte elev, og bli kjent med hver og en og skape en god relasjon. De personlige relasjonene skal være en del av det profesjonelle arbeidet, det handler ikke om å like eller ikke like. Den autentiske lærer er engasjert, har respekt for elevene og liker å arbeide med dem, ser mening og verdi i arbeidet sitt, handler i samsvar med sine intensjoner, realiserer sine mål i klasserommet og utvikler stadig sin profesjonelle kompetanse da dette er en kontinuerlig læringsprosess. De egenskaper man knytter opp til «den gode lærer» er altså noe som kan læres, det å være en autentisk lærer er noe alle lærere kan strebe etter. Vi tar med oss denne grunntanken videre i vår masteroppgave (Laursen, 2004).

Klasseromspress er et viktig element å mestre for å bli en god lærer. Imsen (2009) refererer til Michael Fullan som oppsummerer en side av lærerens hverdag slik den blir oppfattet av læreren selv, her viser han til Hugberman. Dette handler om at læreren må takle presset av mange interaksjoner som de fleste er spontane og krever øyeblikkelige handlinger, han må også takle mange oppgaver samtidig og mange uventende situasjoner og mange personlige relasjoner. (Brophy & Good, 1986; Fullan, 1991 i Imsen, 2009) «Den gode læreren» må altså takle presset av mange samtidige oppgaver, hendelser, situasjoner og relasjoner felles med at han skal gi en undervisning som gir læring for elevene. Det nytter ikke å gå ut på gangen å tenke seg om, men man må ta spontane og øyeblikkelige gode valg.

Et aspekt i forhold til å finne disse gode lærerne er om det kan gjøres ved å se på resultater på nasjonale prøver og annen testing. Og om lærere blir motivert til å gjøre en bedre jobb hvis de får høyere lønn i forhold til lærerdyktighet og resultater av slik testing. Det mangler evidens på at slik lønnssetting skaper bedre læring for elevene (Hargreaves & Shirley, 2009).

Hargreaves og Shirley (2012) har skrevet om den omfattende testingen av elever og statlig inspeksjon som ble igangsatt i England på slutten av 1990 for å styre på grunnlag av resultater. Vi kan også merke en påvirkning av det de kaller «den tredje veien» i norsk utdanningspolitikk (Hargreaves & Shirley, 2012). I dag utvikles norsk utdanningspolitikk i stor grad av internasjonale trender og internasjonale kunnskapsprøver. I boka skisserer Hargreaves og Shirley en 4. vei som tar utgangspunkt i noe som har hendt i skolen i flere land både politisk og pedagogisk, og staker ut en bedre kurs for skolen og samfunnet basert på nytenkning, ansvar og bærekraft. Vi kan ikke gå inn på hva hele den fjerde veien går ut på i vår oppgave. Men kort fortalt, for læreren går det ut på å skape høyt kvalifiserte lærere på grunnlag av at de er med på forme landets framtid ikke på grunnlag av lærerlønninger. Å ha sterke fagorganisasjoner der barnas ved og vel er hovedfokus og læringsfelleskaper der lærere

ikke bare driver med testresultater og pålagte oppgaver, men er opptatt av læring, å sette pris på hverandre som mennesker og se på kvantifiserbare data og lærernes egne erfaringer i problemløsning, og hvordan de kan gjøre undervisningen bedre (Hargreaves & Shirley, 2012).

En betydningsfull betraktning å ha med seg når vi undersøker «den gode lærer» er at den bare er en del av praksishelheten som danner konteksten sammen med de andre delene; som elever, rektor, kollegaene, læreplanen osv. Ingen lærer driver praksis isolert eller atskilt fra andre derfor handler det om vår praksis, ikke min praksis. Noe som Kvernbekk tar for seg i «My Practice, Our Practice» (Kvernbekk, upublisert artikkel) på bakgrunn av Batesons teorier. Her omhandles systemer, som organiserte kompleksiteter, konstituert av deler som er integrert i hverandre og der man ikke kan blande deler med helheten. Slik må vi heller ikke identifisere lærerne som helheten, kontrollen over praksis ligger i praksissystemet ikke hos læreren (Kvernbekk, upublisert artikkel). Hun gjør i tillegg rede for at egenskaper som vi tillegger folk, ikke har sitt opphav inne i personen, men tilhører relasjonen. «Den gode lærer» blir betegnet som et dormetivt mistak, noe som ikke forklarer noen ting, på bakgrunn av at du ikke kan ta deler ut av relasjonen og studere dem som individuelle, det er en konstant utveksling mellom delene og helheten i systemet (Kvernbekk, upublisert artikkel).

Som vi nevnte innledningsvis konkluderer mange studier med at læreren er den viktigste enkeltfaktoren som har mest å si for elevenes læring i skolen (Arnesen, 2004; Brophy & Good, 1986; Nordenbo m.fl, 2008; St.meld Nr 11, 2008-2009). Samtidig tar vi med Hargreaves & Fullans kommentar (2013) i «Professional capital» (2013) om at det mest misbrukte forskningsresultatet for tiden er at kvaliteten ved læreren er det viktigste ved elevenes læring. De mener at læreren er viktig, men høyt presterende skolesystemer kjennetegnes ved at så å si samtlige lærere jobber sammen om elevenes læring.

1.5.1 Relevante undersøkelser

Det er gjennomført en rekke undersøkelser som omhandler lærerdyktighet. Vi velger her å ta for oss noen av disse undersøkelsene og knytte dem opp til våre utvalgte teoriemner og den empiriske undersøkelsen.

En OECD- studie fra 1992 (Imsen, 2009) omfatter seminarer, undersøkelser av lærerutdanningsinstitusjoner i framgang og grundige kasusstudier av fem utvalgte, dyktige lærere. Fem punkter ble definert som ledetråder for studiene. Disse punktene inneholder kjennskap til vesentlige deler av læreplanens kunnskapsinnhold, pedagogiske ferdigheter inklusiv evnen til å

utnytte et repertoar av undervisningsstrategier, refleksjon og evne til selvkritikk, empati og engasjement i forhold til andres verdighet og evne til å planlegge og lede, ettersom læreren har en rekke oppgaver både i og utenfor klasserommet (Imsen, 2009). Disse samsvarer med det vi tidligere har nevnt, og tar i tillegg med viktigheten av å kjenne til læreplanens kunnskapsinnhold, bruken av undervisningsstrategier og evnen til å lede. Læringsstrategier og klasseledelse er emner vi kommer tilbake til i vår teoridel. En av rapportene konkluderte med at den faktoren som peker seg ut fra de andre er lærerens engasjement (Telhaug, 1996 i Imsen, 2009). Man må allikevel være forsiktig med en antagelse av at bare læreren har nok engasjement og kunnskap så er det nok for å være en god lærer. De trenger også høye kognitive evner for å mestre lærestoffet og for å kunne reflektere og teoretisere over egen praksis (Ramsay & Oliver, 1995 i Imsen, 2009). Lærerens engasjement omtaler vi blant annet under kapittel 2.4 «Læringsmiljø» og 2.6 «Motivasjons for læring». Dette vil være en læreregenskap vi ser etter i våre observasjoner. Hopkins internasjonale undersøkelse fra 1993 viser til omtrent tilsvarende punkter som de vi har nevnt tidligere når det gjelder lærerens dyktighet (Ramsay & Oliver 1995 i Imsen, 2009). Gunn Imsen (2009) trekker noen slutninger ut fra disse undersøkelsene om de gode lærerne at forskningen peker i retning av at de har en bevisst, strukturert plan over undervisningen, får til å variere metoder, kan improvisere og viser varme og medmenneskelighet. Hun legger også til at det ikke er noen motsetning mellom «kunnskapslæreren» og «omsorgslæreren», men at en god lærer trenger å være begge deler. Kunnskapsdepartementet (2003) henviser til Imsen i en NOU utredning om den gode/profesjonelle lærer.

I « Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association» oppsummerer de amerikanske skoleforskerne forskning på hva som gir gode testresultater i skolen. Flere av studiene viser til en entusiastisk lærer, progresjon og strukturert undervisning, tydelige krav til hva elevene skal ha kunnskap om, nivåtilpassing og tydelige kommunikasjon og tilbakemeldinger (Brophy & Good i Wittrock, 1986). Hattie nevner tilnærmet de samme punktene i «Visible learning» (2009). Vi vil komme tilbake til hans forskning seinere i dette kapitlet.

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning laget en rapport som heter «Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole» (Nordenbo m fl, 2008). Denne studien har kommet fram til at det mellom 1998 og 2007 er utgitt 70 studier som ser på sammenhengen mellom prinsippene som ligger til grunn for

lærerkompetanse og elevens læring. En overordnet gjennomgang av alle studiene viser at den faktoren som viser størst fremgang hos elevene er lærerens undervisningshandlinger. Flere av studiene de henviser til konkluderer med at elevene har større læringsutbytte når læreren har tro på at alle kan lære. Noen studier viser at hvis læreren tenker at elevene lærer på ulike måter, har elevene større læringsutbytte enn der hvor læreren mener at alle lærer likt. (Nordenbo m fl, 2008). Rapporten konkluderer med at lærerkompetanser som er viktig å ha for elevenes læringsutbytte og dermed å være en god lærer, er å ha en sosial relasjon til hver elev og ha en god klasseledelse. Noe som innebærer god planlegging, klare mål, organisering av lærestoffet og en tydelig progresjon, elevstøttende atferd og elevmedvirkning og å være en tydelig leder. Både relasjon og klasseledelse er viktig for at elevene skal bli motiverte og har dermed stor betydning for faglig læring. Læreren trenger i tillegg didaktisk kompetanse i forhold til undervisning generelt og i de enkelte fag. (Nordenbo m, fl 2008).

Hattie oppsummerer i «Visible learning» (2009) 800 metaanalyser basert på mer enn 50 000 studier. Alle resultatene er framlagt i effektstørrelser knyttet til elevens læring, med målene ingen, liten, middels og høy grad av måloppnåelse. Hovedbudskapet er at lærere som bruker gode strukturerte undervisningsmetoder og er tydelige ledere, lærere med høye forventninger til alle elever og lærere som har gode relasjoner til elevene sine, skaper gode effekter på elevenes læring (Hattie, 2009). Studiene til Hattie har blitt kritisert for deres markedsføring i forhold til skolens praksisfelt og Gunn Imsen sier i artikkelen «Hattie-feberen i norsk skolepolitikk» (Imsen, 2011) at alle studiene hans ikke er av like god kvalitet og de bygger på et varierende antall forsøkspersoner. Kompleksiteten i skolen blir underkommunisert i denne forskningen og det er også uheldig at den blir brukt som sannhetsbevis i skoledebatten (Imsen, 2011). Hun legger i tillegg frem en kritikk av bruken av den medisinske forståelse av evidensforskning i utdanningsfeltet som hun mener Hattie er en tilhenger av. Slik forskning som skal finne de beste oppskriftene på hvordan elever skal oppnå best testresultater, er ikke forenelig med den komplekse skoleverden (Imsen, 2011). Imsen henviser videre til Kvernbekk (Imsen, 2011) som uttaler at pedagogisk teori som vi støtter oss til ofte underbygges av forskningsmessige fakta kun i liten grad. Dette er noe vi vil ta med oss videre i oppgaven, ikke bare når det gjelder Hattie, men med grunntanken om at det ikke finnes enkle oppskrifter på hva gode lærere er og at lærerrollen og undervisning er en kompleks situasjon der mange elementer virker inn. Men, som Imsen også sier, det er viktig med forskning som brukes som opplysning og kritiske korrektiv, og en kan ikke konkludere direkte fra forskning til praksis (Imsen, 2011).

1.5.2 Oppsummering

Det er flere punkter i disse studiene, rapportene og forskningsundersøkelsene som går igjen som faktorer på den gode, den dyktige og den autentiske lærer. Dette er det å være læringsorientert og å vite at elever lærer på forskjellige måter, det å se den enkelte elev, å ha respekt for dem og å ha fokus på mestring. Læreren skal se undervisningens hva, hvordan og hvorfor og reflektere over egen praksis ut i fra didaktisk teori og den didaktiske relasjonsmodell. Læreren skal også være en tydelig leder som har en god relasjon til elevene sine. I tillegg vektlegges det at en lærer er nærværende med gode relasjoner, er ekte, har engasjement, viser omsorg og har fantasi og kreativitet (Arnesen, 2004; Laursen, 2004; Eidsvåg, 2005). Til felles for den forskningen vi har undersøkt er blant annet at faktorene som legges til grunn for den gode lærer en noe som kan læres og utvikles gjennom refleksjon og ny kunnskap.

Vi ønsker å gå dypere inn i operasjonaliseringen av den gode lærer og læring. Lærere trenger å vite hvordan elever lærer for å oppnå resultater i sin undervisning. Vi ser, utfra Nordenbo (2008) sin forskning, at gode lærere har kunnskap om at elever lærer på ulike måter. Dette tar vi med oss inn i undersøkelsen. I tillegg vil vi undersøke den gode lærer i forhold til å se og tilrettelegge for den enkelte elev. Videre vil vi behandle de fire ulike kompetansebegrepene fra stortingsmelding 11 (2008-2009). Disse er fagkompetanse, didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og ledelseskompentanse. Vi mener, som Imsen (2009), at det det ikke er noen motsetninger mellom kunnskapslæreren og omsorgslæreren, og ser det som viktig for elevenes læring at læreren har gode kunnskaper om fagene og fagenes didaktikk. Vi ser i tillegg igjennom Thuen (2012) at denne debatten har vært skolepolitisk i forhold til interesser med ulike ståsted. Vi velger å avgrense oppgaven ved at vi ikke tar med det faglige aspektet i særlig grad videre i vår forskning og empiri, men vi anser det som avgjørende for å være en god lærer.

I forhold til det pedagogiske nærværet, som engasjement og ekthet har vi med dette som et av spørsmålene til lærerinformantene våre og vi vil forsøke å observere dette i timene vi er med i.

Vi ønsker ikke med vår undersøkelse å lage en oppskrift på hvordan den gode lærer underviser for at alle elever skal lære, men vi ønsker å se på utvalgte lærerferdigheter ut fra forskning som sees å ha en effekt i denne sammenheng og undersøke om dette gjør seg

gjeldende hos våre informanter. Når vi studerer individet den gode lærer er dette med innsikt i at dette er bare en del av helheten og det er mange flere faktorer som spiller inn på elevenes læring.

2.0 Teorien rundt læring for alle

2.1 Den gode lærers forståelse av læring

I den forskningen vi har sett på om gode lærere har blant annet Nordenbo (2008) konkludert med at lærere som tror på at alle elever kan lære og tenker at elevene lærer på ulike måter har større læringsutbytte enn de som mener at alle lærer likt (Nordenbo m fl, 2008). En av de fem ledetrådene fra OECD-studiene fra 1992 som viser dyktige lærere, er å ha kjennskap til pedagogiske ferdigheter, inklusive evnen til å utnytte et repertoar av undervisningsstrategier (Imsen, 2009). Ut fra dette mener vi at det er viktig for «den gode lærer» å ha kunnskap om begrepet læring, forskjellige syn på læring og kunne bruke ulike læringsstrategier for at elevene skal ha størst mulige forutsetninger for å lære. Vi vil derfor redegjøre for disse begrepene før vi bruker dette videre i empirien vår.

Phillips og Soltis (2000) beskriver viktigheten av å kunne bruke flere læringsteorier for å fremme læring hos alle elever i en klasse, og at gode lærere trenger seriøs tenkning om læringsteorier og hva den kan gjøre for å fremme læring hos elevene sine. Hattie (2013) belyser betydningen av å ha en dyp forståelse av hvordan vi lærer for å yte god undervisning.

2.2 Begrepet læring

Forskning om læring har foregått til alle tider, og begrepet kan forstås på mange måter. I følge Illeris (2006) kan det overordnet utskilles fire forskjellige betydninger for begrepet læring brukt i dagligtale. Dette er for det første resultat av læringsprosessene, endringen som har skjedd eller det som læres. Den andre er psykiske prosesser, det enkelte individs læringsprosesser. Den tredje er samspillsprosesser, samspillet mellom individet og materielle og sosiale omgivelser som fører til læring. Den fjerde er synonymt med ordet undervisning (Illeris, 2006).

Han sier videre om disse begrepene at de tre første kan ha sammenheng og aktualitet, men det er ikke heldig at de har ulik betydning og at det kan være uklart hvilken betydning det refereres til. Noe som igjen henger sammen med at alle forholdene det er snakk om ikke lar seg skille i praksis. Det fjerde punktet mener han ikke er en god forklaring på hva læring er

(Illeris, 2006). Skaalvik og Skaalvik (2005) viser også til forskjellen på undervisning og læring, der de definerer undervisning som skolens og lærernes tilrettelegging for læring og den aktiveten de står over for. Læring mener de omhandler den endringen som skjer i den enkelte elev, men læringen kan ha oppstått i samhandling med andre. Det er for stort fokus på undervisning i forhold til læring, først når lærerne flytter fokuset til hvordan man lærer kan lærerne forstå hvordan hver enkelt elev lærer og de kan legge opp til en god undervisning (Hattie, 2013). Illeris definerer læring som *«en hver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring»* (Illeris, 2006:16). Han ønsker at definisjonen skal være bred og åpen og at det skal innebære en varig endring, ordet organisme bruker han siden det ikke er bare mennesker som kan lære.

Illeris (2006) beskriver at all læring blir omfattet av to forskjellige prosesser som begge må være aktive for at læring skal kunne skje. Som oftest vil begge være samtidige og derfor ikke oppleves som forskjellige, men noen ganger kan de være tidsmessig forskjøvet. Den ene er samspillsprosessen mellom individet og dets omgivelser, og den andre er den individuelle psykologiske bearbeidelsen som fører fram til ny læring. Han oppfatter videre at all læring omfatter tre forskjellige dimensjoner; Innholdsdimensjonen er den første dimensjonen som inneholder kunnskap, forståelse og ferdighet, og den andre er drivkraftdimensjonen som også er beskrevet som det psykodynamiske og som omhandler hva som motiverer for læring og hvilke følelser og holdninger som er involvert. Den siste er samspillsdimensjonen som dreier seg om handling, samhandling og kommunikasjon, med andre ord individets samspill med den sosiale og materielle verden. Illeris fastslår samspillet mellom disse tre og at ingen av dem fungerer uavhengig av hverandre (Illeris, 2006).

Gregory Bateson (Jensen & Ulleberg, 2011) ser på læring som et kommunikasjonsfenomen og mener læring dreier seg om forandring i en eller annen form og som sier videre at læring kan opptre på ulike nivåer på samme tid. Teorien hans om læring prøver å fange de avanserte forholdene i læringsprosessene og dette er viktig for egen og elevenes læring- og endringsprosess. Her sees læring, forandring og utvikling som sammenfallende (Jensen & Ulleberg, 2011). Bateson anser relasjonsperspektivet som grunnleggende og at læring alltid foregår i en kontekst. Læringsbegrepet til Bateson er avansert og går over flere nivåer (Bateson, 1972). Vi vil ikke utdype alle her, men Læring I- nivået omhandler læring som ikke blir korrigert ved prøving og feiling, men når det først er lært er det lært en gang for alle. Dette kan vær f. eks pugging av gangetabellen. Læring II- nivået omhandler hvordan man

oppfatter rammene, man lærer om seg selv, lærer å lære, lærer vaner for å forstå sammenhenger og måter å handle på. Slik at pugging av gangetabellen i I-nivå, kan i II-nivå gi læring om å pugge, lære om sin egen oppfattelse av seg selv i matematikkfaget, jeg er god til dette osv. Dette er dermed en medlæring eller metalæring (Jensen & Ulleberg, 2011).

Ut fra disse definisjonene omhandler læring forandringer, erfaringer og samspill med omgivelsene. Undervisning og læring er ikke det samme. Undervisning er planlegging og tilrettelegging for læring. Læringen skal skje hos den enkelte elev. I noe av læringen som Bateson tar for seg på Læring-II nivået kan man se likheter med *den skjulte læreplan* (Engelsen, 2012) og ting som læres som ikke er læreplanmål. Det kan være positiv medlæring som nevnt over med egen oppfattelse av matematikkfaget, men det kan også være negative som at matematikk er kjedelig osv. Vi vil ikke gå videre inn på dette her, men det er viktig å være klar over som lærer at det læres mange flere ting i skolen enn målene i lærerplanen.

Lærerplanen (K06) har som før nevnt også uttalt dette om læring, som sammenfaller med det vi har nevnt om læring og undervisning over:

Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen (K06:10).

Drivkraftdimensjonen til Illeris (2006) omhandler motivasjonen, følelsene og viljen den enkelte har for å lære. Slik er det viktig at læreren legger opp utfordringer som appellerer til elevenes interesser, forutsetninger og at læringen i tillegg er av tilpasset vanskelighetsgrad. Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver selvoppfatning og motivasjon som resultater av erfaringer, der selvoppfatning ses på som det vi vet, tror og føler om oss selv. Motivasjon og selvoppfatning er derfor noe vi lærer og er viktige betingelser for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Vi ser dette også i sammenheng med Læring-II nivået til Bateson (Jensen & Ulleberg, 2011). Vi vil komme tilbake til motivasjonsbegrepet i et eget avsnitt når vi omtaler de forskjellige læringsperspektivene.

Det er ikke ett enkelt svar på hvordan mennesket lærer. Saljö (2001) påpeker derfor at det kan være vanskelig å gi noen entydig definisjon av hva det vil si å lære. Ulike læringsteorier har forskjellig oppfatning både av hva læring innebærer, hva som skjer når vi lærer og hvordan læring kan foregå på best mulig måte.

Vi vil nå se på de ulike læringsperspektiver for å vise mangfoldet som eksisterer innen dette. Intensjonen med dette underkapittelet er ikke for å komme frem til en fasit på det læringssyn «den gode lærer» skal ha, men for å vise det brede landskapet av læringsperspektiver som er tilgjengelig for læreren i den gitte undervisningssituasjon. «Den gode lærer» bør ha innsikt i og mestre å ta i bruk de perspektiver som gjør seg gjeldende der og da for å legge til rette for best mulig læringsutbytte for elevene.

2.3 Ulike læringsperspektiver

Interessen for læring og undervisning har lenge vært stor. Kjente navn innen de klassiske teorier for læring er Platon og Locke. Platon mente at kunnskap er medfødt og at den må gjenerindres, at den frigir mennesker fra uvitenhet og at den er en forholdsvis passiv prosess, den som lærer er en passiv mottaker (Phillips & Soltis, 2000). Locke var kritisk til at kunnskapen var medfødt, slik som hos Platon. Han mente at man blir født som en blank tavle, men at noe må være tilstede for at mennesket skal kunne lære. Hans teori la videre til grunn at erfaringer fylte mennesket med kunnskap. Det nyfødte barnet begynner umiddelbart ved hjelp av sine sanser å gjøre erfaringer. Dette blir opprettholdt ifølge han fordi mennesket er i stand til å huske, gradvis bruke og danne seg komplekse ideer ved å bruke sine evner til å kombinere og abstrahere. Læreren kan gjøre nytte av dette i dag ved å være oppmerksom på hvilke erfaringer og ideer elevene må ha for å komme videre i læringsarbeidet. Kritikken av begge disse læringsteoriene er at de ser på elevene som passive, som tomme tavler som skal fylles (Phillips & Soltis, 2000).

Behavioristisk syn på læring betrakter læring vesentlig som endring av atferd. Indre mentale prosesser som kunnskap; tenkning og refleksjon ses på som mindre viktig, og de benekter ofte at mentale prosesser finnes. Det var en objektiv vitenskap som la grunnlag for denne forskningen i starten og da var mentale prosesser som ikke lot seg observere sett på som uvitenskapelige (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det ble lagt stor vekt på å yte motivasjon i behaviorismen gitt ved belønning og straff, slik at en kunne styrke eller svekke forbindelsen mellom en avgjørende oppførsel og læring (Dyste, 2001). John B. Watson regnes som grunneleggeren av behaviorismen, atferdspsykologien der Pavlovs prinsipper om klassisk betinging er utgangspunkt for studier av barns læring. Klassisk betinging har sitt utgangspunkt i hans studier av hunder der hundene sikler når de får mat, og hvis en kombinerer det å få mat med et gitt lydsignal, vil dette signalet også etter hvert fremprovosere siklingen. Lydsignaler blir da en betinget stimulus for en betinget reaksjon, som likner på den ubetingete reaksjonen, siklingen (Befring, 2012). Watson brukte denne teorien blant annet til

å forklare hvordan man lærer frykt og angstreaksjoner. Dette viser han med eksperimentet med Albert og rotta som går ut på at Albert liker å leke med ei rotte, men han er redd for høye lyder. Når rotta kombineres med en høy lyd over tid, blir han også redd for rotta. Her blir rotta en betinget stimulus som utløser frykten (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette kan overføres i skolesammenheng til at hvis en elev har erfaringer med at matematikkprøver er vanskelige, kan dette føre til en generell angst for prøver. Noen innvendinger mot denne teorien er at den er utviklet med forskning på dyr, at den forklarer bare læring som ikke er viljestyrt, at emosjonelle reaksjoner hos mennesket også kan gis kognitive forklaringer og at den ikke egner seg til å forklare ny læring, men bare gi forklaring på eksisterende atferd som utløses av stimulus om før ikke ga gitt atferd. Men dette er allikevel viktig kunnskap å ha som lærer om hvordan slike emosjonelle responser kan utløses i nye situasjoner og at skolen kan legge til rette for positive og motiverende situasjoner, slik at positive emosjoner i størst mulig grad forbindes med skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Thorndike studerte problemløsning på en systematisk måte og i motsetning til mange andre læringsteoretikere på hans tid hadde han et godt kjennskap til skole og utdanningspolitikk (Befring, 2012). Han formulerte «loven om virkning» som går ut på at sannsynligheten for at eleven vil gjenta en respons ved samme stimulus er at responsen på stimulus har tilfredsstillende effekt (Phillips & Soltis, 2000). Han hevder i tillegg at belønning styrker en forbindelse, mens straff ikke har noen funksjon i forhold til læring. Dette kan læreren bruke ved å gi elevene positive tilbakemeldinger, ros og oppmuntringer (Befring, 2012). Skinner har bidratt til å videreutvikle prinsippene for operant betingning som går ut på at en forsterkning øker sannsynligheten for at en handling blir gjentatt (Befring, 2012). Han utdypet og fastla både positive og negative forsterkere. En positiv forsterkning oppstår hvis noe positivt legges til en situasjon slik at det opptrer som belønning og øker aktiviteten. En negativ forsterkning går ut på å lære å unngå noe ubehagelig fra en situasjon. Dette kan også virke som en belønning. Straff er ikke det samme som negativ forsterkning, det er noe som blir påført på grunn av en uønsket reaksjon hos individet. Skinner er kritisk til straff (Befring, 2012). Den behavioristiske tankegangen er kritisert for at den er for mekanisert og snever for å kunne forstå prosessen i menneskelige læringsprosesser, men den har allikevel stått sterkt i skolen fram til vår tid (Befring, 2012). Den kan i flere tilfeller fortsatt være formålstjenlig som blant annet ved ros av innsats og fremgang, belønne ønsket atferd og overse uønsket atferd og behandlingsprogrammer for blant annet autisme (Phillips & Soltis, 2000).

Kognitive teorier har fokus på det indre mennesket med dets tanker og ideer. Dette synet ser på læring som atskilt fra de ytre vilkår, i motsetning til behaviorismen (Befring, 2012). Felles ved mange kognitive teorier er at informasjon mottas, bearbeides og lagres i hjernen og at nye impulser tolkes med utgangspunkt i tidligere erfaringer. I disse teoriene er tanken at hvert menneske «konstruerer» sin egen kunnskap, dette omtales som konstruktivisme. Indre motivasjon blir sett på som viktig i kognitive teorier, og at elever gjennom ulike aktiviteter er naturlig motivert for å lære (Dysthe, 2001).

En viktig aktør i denne konstruktivistiske tenkingen var Piaget. For han var individets rolle i miljøet viktig. Han var opptatt av indre skjemaer, som grunnlag for tenkning og sentrale begrep i hans læringsteori var assimilasjon og akkomodasjon. Læringsprosessen skjer da i en veksling mellom disse to delprosessene. Ved assimilasjon legges nye erfaringer til gammelt skjema og ved akkomodasjon blir disse skjemaene reorganisert og utviklet når ny kunnskap blir ervervet (Befring, 2012). Slik blir barnets virkelighetsforståelse endret og utviklet. Dette ser Piaget som en motivasjonsprosess for å skape likevekt mellom etablert kunnskap og nye erfaringer, når disse ikke stemmer overens, må barnet søke ny kunnskap slik at likevekt gjenopprettes. Han hevder videre at barnets kognitive utvikling skjer i stadier, hvor alle barn går igjennom en bestemt rekkefølge (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Noe av kritikken av Piaget går ut på at han legger for liten vekt på undervisning og læring når det gjelder hva eleven kan oppnå, men er heller opptatt av at elevens modning er lik for alle barn.

Piagets teorier har vært viktig for vår forståelse av læring og er i skolen en inspirasjon til bruk av elevaktive metoder som prosjektarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I utviklingen av sosiale læringsteorier har Bandura vært sentral. Hans utgangspunkt var innen Behaviorismen, men han skiller mellom kunnskap og atferd. For han var det viktig at elever observerer andres atferd og disse blir da modeller for denne atferden. Dette betegnes også derfor som modell-læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hans begrep «Self-efficacy-belief» har hatt betydning for moderne aktørorientert læringsteori, der elevens tiltro til seg selv, selvforventning, er viktige egenskaper for å oppnå læring (Befring, 2012).

Sosiokulturelle læringsperspektiver er ikke enhetlig teori om læring, men en samling av lignende teorier der disse omtales i et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe 2001; Skaalvik & Skaalvik 2005). Det har sitt utgangspunkt i John Dewey og Georg Herbert Mead, med et pragmatisk syn på kunnskap, og Lev S. Vygotskij, Luria, Leontév og Mikhail Bakhtin, med den kulturhistoriske tradisjonen (Dysthe, 2001). Blikket for dette synet har økt de siste 10-15

årene og boka «Situert læring» av Jean Lave og Etienne Wenger fra 1991, som ser på læring som et grunnleggende sosialt fenomen, har hatt stor betydning for utviklingen av dette (Dysthe, 2001). Disse teoriene grupperes også som en konstruktivistisk teori, men i motsetning til Piaget ser de ikke på læring som noe eleven bare gjør gjennom egen aktivitet, læring skjer i sosiale og kulturelle sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I følge Dyste legger det sosiokulturelle perspektivet stor vekt på at; *«kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar»*. (Dysthe, 2001:42). Grunnleggende for læring blir da samarbeid og interaksjon i praksisfellesskapet, og evnen til dette. Kommunikative prosesser er avgjørende for menneskelig læring og utvikling. Motivasjon for læring i det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på innbygde forventninger i den kulturen og samfunnet en er en del av, og gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv medvirkning (Dysthe, 2001).

Dysthe organiserer dette perspektivet inn i seks sentrale aspekt:

- Læring er situert. Den er forankret i en konkret sosial og kulturell situasjon. Læring er grunnleggende sosial. I den historiske og kulturelle sammenheng og i interaksjon og relasjon blant mennesker.
 - Læring er distribuert. Kunnskapen er fordelt mellom mennesker innenfor et felle-skap og må derfor være sosial.
 - Læring er mediert. Er alle typer støtte eller hjelp til læringsprosessen.
 - Språket er sentralt i læringsprosessen. Det er selve grunnlaget for at læring og tenkning skjer.
 - Læring er deltaking i praksisfellesskapet. Læring skjer overalt og alltid.
- (Dysthe, 2001:42-50)

Vygotsky er som tidligere nevnt sentral for utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet. Han mente at utvikling foregår som følge av et samspill mellom modning og det sosiale miljøet der mennesket lærer seg å bruke språket som et redskap for å mestre omgivelsene (Dysthe, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Han ser på all intellektuell utvikling med det sosiale som utgangspunkt. Det sosiale kommer før det individuelle, det vil si at utviklingen går fra ting barnet kan mestre i sosial samhandling til det det kan mestre alene. Han var opptatt av hvordan språket medierer verden for menneskene og forholdet mellom språk og tenkning. I følge Vygotsky hadde språket en dobbel funksjon, først på det sosiale planet, så på

det indre planet. Barnet utvikler slik tenkning fra samtale med andre til den indre samtalen (Dysthe, 2001).

Vygotsky omhandler begrepet den nærmeste utviklingssonen, som avstanden mellom det barnet mestrer på egen hånd uten støtte, og det barnet mestrer ved hjelp av andre. Ut fra dette kan barnet ved hjelp av andre i omgivelsene løse oppgaver som ville vært vanskelig på egenhånd (Säljö, 2001).

Bakthin var opptatt av relasjoner, kommunikasjon og språket. Han hadde utdanning innenfor språk og brukte begreper hentet fra språkteorien. En ytring er en språklig aktivitet som kan være både muntlig og skriftlig. Den er en helhet i en språklig kommunikasjon og må forstås ut fra den som fremsier den og til situasjonen eller konteksten oppstår. Han bruker også begrepet stemme om det bestemte perspektivet som vi formidler noe ut i fra. Stemmen reflekterer menneskers eksistens i et sosialt miljø (Imsen, 1998).

G.H. Mead mener at læring må forstås som en del av den sosiale handlingen og har «Å ta andres perspektiv» som en avgjørende del av sine teorier. Han viste hvordan andre er konstituerende for egen læring, og hvordan dette finner sted i læringsprosessen gjennom ulike aspekt, faser og nivå. Læringen er kontekstuell, den forgår i situasjoner og prosesser gjennom hele livet (Vaage, 2001 i Dysthe, 2001).

I forhold til å ta andres perspektiv har Mead en nøkkelargumentasjon i utvikling av gester og kommunikasjon. Han skiller mellom pantomimiske og vokale gester. De virker gjerne sammen, men kan også motvirke hverandre. Gesten plasseres i det intersubjektive rommet og som et aspekt i en sosial samhandling (Vaage, 2001 i Dysthe, 2001). Det som blir betydelig for språkets kjernefunksjon blir at gesten, tegnet, symbolet som blir brukt, betyr det samme for bruker som for andre, her mener han ikke identisk lik mening, men funksjonelt like. Dette kaller han signifikante symbol, og kommunikasjon ved hjelp av signifikante symbol ser han som en forutsetning for selv-bevissthet og utviklingen av evnen til å ta andres perspektiv. Dette kan sees på som en dobbelt samtale, individet samtaler med seg selv samtidig som det samtaler med andre. Mead hevder at dette utvikles gjennom de to trinnene lek og spill. Rollelek er en spontan aktivitet og er perspektivtakinger på enkleste nivå. I leken er det barna som bestemmer reglene for aktiviteten. Mens spill er regellek som forutsetter en helt annen form for perspektivtaking (Vaage, 2001 i Dysthe, 2001).

John Dewey viser i sin teori om erfaring hvor mye dette forandrer erfaringsgrunnlaget vårt slik at erfaringene våre hele tiden må reorganiseres. Han er kjent for setningen «Learning by doing», denne setningen har vært betydningsfull i forhold til deltageraktive læringsformer. Den opprinnelige setningen fra boka hans «Applied Psycholog» var: «Learn to Do by Knowing and to Know by Doing», her ser vi at aktivitet alene ikke er nok alene til å forklare læring og prosessen rundt, men det er relasjonen mellom kunnskap og handling og hva slags etisk verdi aktiviteten har som er avgjørende (Vaage, 2001 i Dysthe, 2001).

Dewey mener at mennesket har en viss originalitet eller kreativitet i mental innstilling som kommer frem i sosial interaksjon. Dette kan komme til uttrykk som initiativ, selvstendighet og utprøving av egen dømmekraft. I skolen er det viktig at dette får utvikle seg hos elevene (Vaage, 2001 i Dysthe, 2001).

Utfra det sosiokulturelle perspektivet ser vi at læringen er sosial og skjer i en kontekst. Her skal elevene være deltakere i utviklingen av kompetanse gjennom dialogen. Slik kan læreren veilede eleven til å finne kunnskap, innsikt, arbeidsmåte og løsninger. Samspillet mellom eleven og læreren og elevene imellom er viktig i teorien om den nærmeste utviklingssonen. Læringen ses dermed på som et resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Siden læring i dette perspektivet også skjer i en gitt historisk og kulturell kontekst, bør skolen legge vekt på aktiviteter som likner mest mulig på de aktivitetene der kunnskapen seinere skal brukes. Dette er ikke alltid lett å gjennomføre eller forutse. Et forhold som ikke alltid kommer fram i det sosiokulturelle perspektivet er at det er det enkelte mennesket som lærer selv om det skjer i samhandling med andre. Dette viser at kognitive og sosiokulturelle teorier som regel fokuserer på forskjellige sider av samme fenomen. En metode i undervisningen der elevene er deltakere i læringsprosessen er prosjektarbeid, problemløsning og dialog. Men all læring kan ikke skje på denne måten i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Befring (2012) gjør rede for nye perspektiver for læring, der læring framheves som en helhetlig læringsprosess. Teknologien med elektroniske nettverk har skapt en revolusjon i sammenheng med kommunikasjon, tilgang til kunnskapskilder og fjernundervisning samtidig som livslang læring blir sett på som viktig. Han har fire grunntrekk for de nye perspektivene. Det første er at alle kan lære, og læringsevnene fungerer hele livet. Den andre er forståelsen av læring som en helhet av faktorer og funksjoner som virker sammen. Den tredje er at den som lærer er aktør og aktiv konstruktør for egen læring og det fjerde handler om å ha tiltro til

seg selv som aktør og ha tro på at en kan. Det nye læringsperspektivet setter søkelys på at en selv kan gjøre noe, du er hovedaktør i egen læring (Befring, 2012).

Vi legger til grunn at det er viktig for den gode lærer å vite hva de ulike læringssynene eller perspektivene går ut på og bruke de som egner seg best i en gitt undervisningssituasjon jamfør som tidligere nevnt Phillips og Soltis (2000) og Hattie (2013). Slik kan læreren se på de ulike læringsperspektivene som en mulighet og ikke en motsetning, og man kan drøfte hvordan man kan tilrettelegge for læring for alle elever i forskjellige undervisningssituasjoner.

2.4 Læringsmiljø

Elevenes læringsmiljø er et komplekst begrep. Gunn Imsen (2004) påpeker at begrepet læringsmiljø sier alt og ingenting. Forstå det i vid forstand vil det omhandle både de fysiske, sosiale og faglige sidene ved skolens virksomhet. Det kan omhandle totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organiseringen av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. Skaalvik & Skaalvik (2005) ser på en avgrenset betydning av begrepet læringsmiljø. Læringsmiljøet vil da være det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen. Det må skilles mellom det læringsmiljøet som det tilrettelegges og organiseres for, herunder også de holdninger og læringssyn det bygger på, og læringsmiljøet slik eleven opplever det. Begge oppfatninger er viktige da man må endre de forhold som ligger til grunn for å kunne påvirke elevenes egen opplevelse av læringsmiljøet. Til eksempel vil skolens målstruktur være med å påvirke elevenes læringsmiljø. En læringsorientert målstruktur vil sannsynligvis bidra til gjøre elevene oppgaveorienterte, mens elevenes egosentrering vil mest sannsynlig fremmes av en prestasjonsorientert struktur (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Sosiale relasjoner er en del av læringsmiljøet og kalles gjerne det sosiale klimaet. Dette gjelder både relasjoner mellom elevene og relasjonen mellom lærer og elev. Det skilles mellom en kognitiv og en emosjonell betydning. Den kognitive betydningen knyttes til de faglige samtaler elevene har seg i mellom. Slike elevsamtaler omkring lærestoff øker forståelsen hos den enkelte elev fordi samtalen belyser og avdekker ulike perspektiver og oppfatninger omkring samme tema. Den emosjonelle delen av den sosiale relasjonen er av betydning for elevenes evne til fokus på faglige oppgaver og deres motivasjon for

skolearbeidet. Dette omhandler følelser og følelsesreaksjoner som trygghet, angst, glede eller tilhørighet til fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Når man tar for seg begrepet læringsmiljø dukker idealet « den inkluderende skole» opp. Dette kan oppfattes som et ønskelig skolemiljø, eller det ideelle skolemiljøet, og er en betegnelse som i nyere tid har avløst begrepet integrering. Skaalvik & Skaalvik (2005) går grundig inn i begrepet inkludering når de redegjør for begrepet læringsmiljø. Dette kommer vi ikke til å gå dypere inn på i vår oppgave. Det vi velger å trekke frem er de tre kriteriene de skiller mellom i en inkluderende skole. Rammekriteriene er de rammer og vilkår skolen arbeider innenfor og som utgjør de muligheter og begrensninger skolen står ovenfor. Dette er f eks skolens økonomi, ressurser, læreplaner og fysiske forhold. Prosesskriterier omhandler organisering og gjennomføring av undervisning, her kommer også de tilpasninger og differensieringer som gjøres til den enkelte slik at alle kan delta aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet. Opplevelseskriteriene knyttes mot elevenes opplevelser av læringsmiljøet, hvordan de opplever skolen både sosialt, kognitivt og emosjonelt. Læring, innsikt, motivasjon, oppgaveorientering, selvvrdering, forventninger om mestring og gode sosiale relasjoner er viktige opplevelseskriterier. Skaalvik & Skaalvik (2005) legger videre vekt på en rekke prosesskriterier med avgjørende betydning for elevenes læringsmiljø. Disse prosesskriteriene med stor betydning for læringsmiljøet er tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger, skolens målstruktur og graden av sosial sammenlikning, struktur og oversikt, medbestemmelse for elevene, bruk av ulike vurderingsformer og det sosiale miljøet

Thomas Nordahl (2012) ser på læringsmiljø som de kontinuerlige interaksjonene som forgår i alle skoler og klasserom. Disse interaksjonene etablerer et læringsmiljø eller et system som både lærere og elever må forholde seg til. Læringsmiljøene vil veksle fra klasse til klasse og fra lærer til lærer. En lærer kan til og med fremstå ulikt når han/hun underviser innen forskjellige læringsmiljøer fordi læringsmiljøet påvirker læreren. Synet på hvordan gode læringsresultater oppstår har endret seg fra å fokusere på enkeltfaktorer som undervisningen alene til å søke et videre felt. Det er den samlede virkningen av mange ulike faktorer i skolen og klasserommet som er avgjørende for elevenes læringsutbytte, deriblant et godt og inkluderende læringsmiljø. Læringsmiljøet vil igjen påvirkes av de elevene det omslutter slik at motiverte og velfungerende elever bidrar til å skape det gode læringsmiljøet.

Problematferd, støy og sosial utestengelse kan motvirkes gjennom et godt og inkluderende læringsmiljø, samtidig som det fremmer elevenes læringsutbytte, gir økt sosial kompetanse, god psykisk helse og er med på å gi elevene en sterk identitet (Nordahl 2012).

Nordahl (2012) trekker også frem tre kriterier eller begreper for å forsøke å gi en bedre forståelse av begrepet læringsmiljø ut fra nyere forskning. Han deler inn i tre kvaliteter for å påpeke hvilke aspekter man bør fokusere på for å kunne være med å påvirke elevenes læringsmiljø. Resultatkvalitet regnes ikke som en del av læringsmiljøet da dette vil si elevenes faglige, sosiale og personlige læringsutbytte. Prosesskvalitet derimot omhandler helt avgjørende faktorer for elevenes læringsmiljø. Denne kvaliteten handler om skolens indre aktiviteter og prosesser. Den siste kvaliteten kalles strukturkvalitet og består av de rammefaktorene som knyttes til skolens virksomhet. Dette er i stor grad ytre rammefaktorer, som de materielle faktorene skolens økonomi, nasjonale lovbestemmelser, faglige formelle kvalifikasjoner hos lærere eller de lærebøker som benyttes. Mange av disse faktorene kan ikke lærere eller skoleledere påvirke i særlig stor grad. Ut i fra disse kvalitetene mener Nordahl (2012) at man under arbeid med elevenes læringsmiljø bør knytte innsatsen opp til de forhold man som lærer og skoleleder faktisk kan påvirke og ha innflytelse over. Viktige elementer i et læringsmiljø vil være de relasjoner som eksisterer mellom elev og lærer, lærerens evne til å lede grupper av elever og lærerens evne til å inneha en god struktur på undervisningen. Andre faktorer som man kan arbeide aktivt med for å bidra med å skape et godt læringsmiljø, kan være arbeid knytte til bruk og oppfølging av regler, støttende og positivt relasjonsbånd mellom lærer og elev, positive sosiale relasjoner mellom elevene, sosial status hos den enkelte elev, lærerens tydelighet i sitt pedagogiske arbeid og lærerens forventninger både til læring og atferd hos den enkelte elev (Nordahl, 2012).

Halland (2005) peker på sentrale kjennetegn ved et godt læringsmiljø og hvordan ulike sider ved et godt læringsmiljø vil bidra til konstruktive samspill elever i mellom, eller mellom lærere og elever. Elevene må øve opp sine ferdigheter innen det å delta aktivt i aktiviteter, samarbeide med ulike elever i ulike gruppestørrelser og trene seg på å ta ordet i små og store forsamlinger. Elevene må tennes og stimuleres hver eneste dag. Motivasjon og mestring spiller en stor rolle for læringsmiljøet og det handler om en tilstedeværende energi som skaper pågangsmot, lærelyst og utholdenhet. Elevenes grunnleggende generelle motivasjon er en side av saken, en annen side er den formen for motivasjon som læreren bidrar med. Halland (2005) kaller dette mikromotivasjon, en form for motivasjon og oppmuntring som man trenger hver dag. Hva og hvor mye vil variere fra elev til elev, og fra fag til fag. Elever kan for eksempel tennes gjennom konkrete og konstruktive tilbakemeldinger som vektlegger elevenes innsats og kompetanseprogresjon (Halland, 2005).

Halland (2005) trekker videre tråder mellom begrepene trygghet og aksept, og forutsigbarhet og respekt. Følelsen av trygghet vil variere for elevene, og det å skape forutsigbarhet slik at elevene vet hva som kreves og hva som forventes av dem vil være viktig for et godt læringsmiljø. Alle elever, uansett de elevforutsetninger eller den status som ligger til grunn, skal aksepteres, respekteres og behandles likt. For å utvikle sin faglige og sosiale kompetanse er det en forutsetning at elevene bearbeider lærestoffet og øver aktivt for å mestre. De interaksjoner som skjer i undervisningen gjennom deltakelse i diskusjoner, elevvurderinger, muntlige presentasjoner og lignende bidrar til en slik utvikling, og denne aktivitetsformen må styres i en viss grad slik at alle får en sjanse til å delta. De sosiale ferdighetene trenes og utvikles i slike situasjoner, samtidig som det faglige nivået øker. Variasjon innen de metodene som benyttes og tilpasninger til klassen vil være en sentral faktor for læringsmiljøet. Til sist vil elevenes egen innflytelse på undervisningen og deres medbestemmelse påvirke ansvarsfølelsen, styrke deres selvstendighet og bidra til økt arbeidsmotivasjon. Forutsetningene for medbestemmelse, når man trekker det inn som arbeidsmetode og i hvor stor grad man benytter seg av det, må nøye vurderes og planlegges. Elevene vil kunne utvikle positive eiendomsforhold til sine læringsaktiviteter, men det er ikke alltid det vil passe og påvirke læringsutbyttet i positiv retning (Halland, 2005).

«Vi må skape en felles kultur som åpner opp for å ta sjansen på å lære.» (Halland, 2005:82)

Halland (2005) mener at det å lære er å våge, og at en god læringskultur vil være en plattform hvor elevene kan ta sjanser og samtidig opplever støtte. Han trekker frem seks R-er som han mener at en stimulerende læringskultur omfatter. Respekt – elevene skal behandles med respekt og dermed bidra til at eleven utvikler og øker sin selvrespekt. Refleksjon – bearbeiding og modning er forutsetninger for varig læring, det handler om å ha tid og å ta seg tid til å lære. Reaksjon – vi må se elevene for å skape utvikling. Likegyldighet, manglende reaksjoner og usynlige elever vil skape minimal fremgang og læringsutbytte, mens respons i form av bekreftelser, krav, advarsler og oppmuntring vil ha motsatt effekt. Det må selvfølgelig være balanse mellom reaksjon og handling. Ros – fortjent positiv vurdering er viktig for elevenes motivasjon og kan knyttes til deres ytelse og kompetansenivå. Anerkjennelse av elevene, det å vise takknemlighet for deres interesser og engasjement vil også tjene et læringsmiljø og bidra til å utvikle deres selvfølelse. Romslighet – alle mennesker er nødt til å være generøse og rause i samhandling med andre. Det vil tjene felleskapet å tillegge hverandre gode hensikter og søke å forstå andre i beste mening. Redelighet - i et miljø må man kunne ha tillit til hverandre og redelighet vil være et nøkkelord når man søker å

etablere og videreutvikle positive relasjoner. Disse seks R-ene vil skape gode rammer rundt elever som ønsker å ta sjansen på å lære. De kan fungere som et fundament i læringskulturen og det vil være lærerens oppgave og både stimulere til en slik kultur og å vedlikeholde og pleie den godt (Halland, 2005).

2.5 Sosial kompetanse og læring i et sosialt klima

Vi ønsker å inkludere begrepet sosial kompetanse fordi det i følge kunnskapsløftet ikke bare er faglige kunnskaper som skal vektlegges i skolen, men også at elevene utvikler seg sosialt (K06). Og som vi har sett over i forhold til læringsmiljøet ser det ut til at positive sosiale relasjoner mellom lærer og elevene og elevene imellom og sosial status hos den enkelte elev virker inn på elevenes læring. Den gode lærer trenger derfor å ha forståelse for hvordan det kan jobbes med sosial kompetanseutvikling i skolen (Nordahl, 2012). I følge Ogden (2004) stiller skolen store sosiale krav, men underviser lite i dette. Sosial kompetanse skal være elevenes verktøykasse og fungere som hjelp til selvhjelp for å få innpass i elevgruppen, forebygge problematferd og fremme sosial ansvarlighet og god læringsatferd.

Terje Ogden (2002) tar tak i det sosiale kompetansebegrepet. Begrepet karakteriseres som et begrep som gir god mening i dagliglivet, men Ogden legger vekt på at det oppstår problemer når man skal presisere hva som ligger inn under dette begrepet. Han peker på at det finnes en rekke forskjellige definisjoner, men at det fremdeles ikke eksisterer en definisjon som har fått den nødvendige samlede gjennomslagskraft på fagfeltet. Årsaken til at det finnes så mange ulike definisjoner er mange. Dette er et begrep som har blitt forsket på og skrevet om av utallige forfattere med forskjellige, teoretiske utgangspunkt og hensikter. De skiller seg fra hverandre både i abstraksjonsnivå og vektlegging, og de legger i ulik grad vekt på ferdigheter, kunnskap, motivasjon eller andre former for sosialkognitiv kompetanse (Ogden, 2002).

Ogden (2002) legger frem at selve kompetansebegrepet har blitt gjenstand for kritikk, det har blitt sett på som nærmest et moteord uten presist innhold. Kritikerne mener at det av den grunn kan bety alt og ingenting, det er et begrepsmessig uryddig fagområde. Begrepet har blitt beskrevet med ulike definisjoner med variasjon i innhold og formål, det har blitt beskrevet med både over- og underinkluderende definisjoner. Det har blitt definert så smalt at det ikke lenger blir et interessant forskningstema, og det har blitt definert så bredt at det glir sammen med andre begreper om utvikling og tilpasning. Man kan skille mellom definisjoner som mangler klare implikasjoner for måling og mer spesifikke definisjoner. Den spesifikke varianten av definisjon på sosial kompetanse løser disse målingsproblemene, men dette går ut

over selve begrepet. Går det på bekostning av begrepet blir det vanskelig å vite hva dette egentlig rommer. Et annet skille med henhold til definisjon av kompetansebegrepet går mellom den kognitive dimensjonen og atferdsdimensjonen. Det legges ved disse to ulike variantene enten vekt på selvoppfattet kompetanse, som omhandler hvor effektivt individet selv mener det er i sosiale situasjoner, eller på observerbare kjennetegn hvor andre vurderer individets ferdigheter opp mot antatt allmenne kriterier for sosial kompetent atferd (Ogden, 2002).

Den kognitive dimensjonen beskrives også ofte som selvoppfattet kompetanse og trekkes inn mot fortolknings-, beslutnings- og målvalgsprosesser som sosial sensitivitet, kunnskap og holdninger. Dette er inkludert motivasjon. Den ytre atferdsdimensjonen forklares på den andre siden ut fra atferdskjennetegn eller ferdigheter. Disse blir enten positivt vurdert eller vurdert ut fra om de er hensiktsmessige i forhold til å nå fastsatte sosiale mål. Selv om det altså eksisterer et definisjonsskille mellom den kognitive dimensjonen og den ytre atferdsdimensjonen, så hevder Ogden (2002) at dette sjelden opprettholdes helt klart.

Ogden (2002) bruker denne definisjonen på sosial kompetanse:

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdighet og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.» (Ogden, 2002:196)

Sosial kompetanse som begrep faller inn under et større kompetansebegrep. Dette kalles personlig eller psykologisk kompetanse. Den sosial kompetansen er jevnstilt med andre former for kompetanse, som for eksempel fysisk, kognitiv eller skolefaglig kompetanse. Kjernen i det sosiale kompetansebegrepet er innenfor begrepet sosiale ferdigheter. Men, i tillegg til å inneha ferdigheter er det like viktig å inneha kunnskap om i hvilke situasjoner disse skal benyttes (Ogden, 2002).

Sosial kompetanse vil være av betydning for et barns mentale helse, mestring av stress og psykososial risiko. Dette i tillegg til å være et mål på et barns tilpasningsevne. Graden av sosial kompetanse forteller oss hvordan barnet forholder seg til omgivelsenes forventninger og hvordan de dekker sine egne sosiale behov. Denne kompetansen kan ses på som et indre kapasitetslager av tanker, følelser og motivasjon som fører til en sosial effektiv atferd. Den sosiale kompetansen regnes også som alle de sosialt aksepterte handlingene som denne

kapasiteten vises gjennom. De resultatene man ser av barnas handlinger beskrives ut fra deres evne til sosial kompetanse. Eksempler på dette kan være vennskap med andre barn, sosial mestring av ulike situasjoner og en positiv selvoppfatning (Ogden, 2002).

Sosial kompetanse kan være både generell og universell og den kan være både situasjons- og kontekstspesifikk. Derfor er den kulturelle konteksten vesentlig når man skal definere sosial kompetanse, eller finne andre uttrykk for barns indre og ytre tilpasning i en sosial sammenheng. Det er slik at noen former for sosial kompetanse kun er anvendelig og nyttig i visse situasjoner, mens andre former for kompetanse er nyttig i mange sammenhenger. Innen et spesifikt miljø er det ofte ulike meninger om hvilke sosiale ferdigheter som er ønskelig å aksepterte. I tillegg til å gjelde hvilke ferdigheter som bør nyttes, gjelder dette også i hvilken grad de skal benyttes og hvor ofte de skal komme til uttrykk. Balansegangen vil alltid være tilstede mellom det å innfri et miljø sine fastsatte regler på en fornuftig måte, og det å underkaste seg dem helt slik at man blir offer for «sosialt slaveri» (Ogden, 2002).

Begrepet sosiale ferdigheter omhandler alle atferdsmønstre som kan tilegnes gjennom læring. Det ligger i ordet ferdighet, dette er dermed noe vi kan trene på og utvikle. Disse sosiale ferdighetene må uttrykkes frivillig. De er, i tillegg til problemløsningsferdigheter, de viktigste byggesteinene når et barn skal utvikle sin sosiale kompetanse. Ferdighetene utgjør en viktig kunnskap om hva en skal gjøre i en situasjon. Ved å mestre disse er det også større mulighet for eleven til å avgjøre når disse ferdighetene faktisk skal benyttes. Terje Ogden (2002) har gruppert de sosiale ferdighetene inn under ferdighetene samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Denne grupperingen har han gjort ut fra en grundig gjennomgang av relevant forskningslitteratur hvor disse dimensjonene er de som oftest går igjen. Han påpeker at denne inndelingen av sosiale dimensjonsbeskrivelser vil befinne seg delvis på ulike abstraksjonsnivåer og overlappe hverandre i en viss grad.

2.6 Motivasjon for læring

Den gode lærer blir innledningsvis beskrevet som blant annet engasjerende og inspirerende for læring. En slik lærer er med på å motivere elevene i læringsprosessen og som før nevnt når vi utdypet læringsmiljøet, er det av betydning for elevenes læring og kan ses på som en faktor som motiverer elevene til å lære. Teorier omkring motivasjon og læring avhenger av mange flere faktorer som det er nyttig for «den gode lærer» å være klar over for å få alle elevene til å nå sine læringsmål. Samtidig er vi inne i et omfattende begrep og fagfelt hvor det ikke kan gis noen entydige svar hva som gir motivasjon for læring.

Lærerens begrunnelse for hva som motiverer elevene og hvordan de skal handle i ulike situasjoner for å fremme elevenes motivasjon for læring blir mere systematiske hvis han har kunnskap om ulike teorier og forskning om motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Omfanget av teorier om motivasjon er stort, noen av teoriene avviker fra hverandre og flere av teoriene viser at motivasjon og selvoppfatning henger sammen. Det skilles ofte mellom indre og ytre motivasjon i teoriene. Der indre motivasjon beskrives som atferd eleven utfører av interesse, lyst og glede og ikke ut fra ytre belønninger eller konsekvenser, og flere teorier forklarer den indre motivasjonen ut fra menneskets grunnleggende behov. Læring som kan sees som et resultat av belønning og straff er eksempler på ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Strandkleiv, 2006).

Det å verdsette seg selv er et behov mennesket har. Dette behovet har utviklet teorier om selvbeskyttelse og hvilken betydning dette har for motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Teorier om motivasjon er i følge Stipek (2002 i Skaalvik & Skaalvik, 2005) utviklet til å forklare, forutsi og ha innvirkning på atferd. Det er likevel avgrenset hva man kan få ut av observasjon av atferd. Elevene kan jobbe effektivt med oppgaver som ikke motiverer dem hvis de får et løfte om belønning eller en trussel om straff. Noe som viser at det ikke trenger å være motivasjonen for selve aktiviteten som påvirker atferden. Atferden eleven viser behøver med andre ord ikke ha sammenheng med motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Prestasjonsmotivasjon i skolen er forstått av teoretikere som prestasjonssituasjoner i skolen. Elevene kan ha ulike motiver for sin atferd i slike situasjoner, som for eksempel ønsket om økt kunnskap, få medelevenes gunst, unngå tap av ansikt eller god måloppnåelse.

I følge noen teoretikere fra 1960-70 årene er motivasjon et relativt stabilt personlighetstrekk påvirket av erfaringer i tidlig barndom. Men blant teoretikere i dag ses motivasjon som en tilstand som er situasjonsbestemt og som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forutsetninger. Utfra dette kan lærere påvirke elevenes motivasjon ved å tilrettelegge for et godt læringsmiljø og gode læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vi vil gjøre rede for noen utdrag fra noen sentrale motivasjonsteorier som vi mener «den gode lærer» bør kjenne til for å kunne motivere sine elever for læring.

I følge behavioristiske læringsteorier som vi før har beskrevet i kapittelet om læring, er det fokus på forsterkning, læring kan sees som et resultat av belønning og straff og at læring kan forstås som endring i atferd. Som før nevnt er ytre motivasjoner gitt ved belønning og straff vektlagt, slik at en kan styrke eller svekke forbindelsen mellom en avgjørende oppførsel og læring (Dyste, 2001). Når lærere bruker såkalte ytre motivasjoner i undervisningen som ros, karakterer, fritt valgte oppgaver, tap av goder, ekstra arbeid og så videre skal en være klar over at belønningen eller straffen ikke alltid virker slik man har tenkt. Hvis en elev som er misfornøyd med sitt arbeid i en gitt situasjon får ros av læreren, kan dette virke mot sin hensikt ved at elevene tenker at læreren har lave forventninger til eleven, og den reduserer motivasjonen i lignende oppgaver. Elever kan også velge de letteste oppgavene for å forsikre seg om å få belønning. Slike eksempler viser at en ikke kan forstå motivasjon uten å ta hensyn til elevens tenkning og en kan ikke alltid forutse hva slags virkning belønning og straff har for elevene. En kan i tillegg bare belønne observerbar atferd ut fra disse teoriene (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selvverd i «Maslovs behovspyramide» viser sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon. Dette viser at elevene blir mer motiverte for skolearbeid ved å få oppgaver som den enkelte elev mestrer, og at de opplever annerkjennelse fra læreren. Øverst i pyramiden er selvaktualisering noe som sees i sammenheng med at elevene får utvikle sine talent, kunnskaper og ferdigheter. For den gode lærer er det viktig å skape nysgjerrighet og få elevene til å søke etter mere kunnskap ved å gjøre lærestoffet interessant og spennende samtidig som man krever god arbeidsinnsats. For elever som da ikke har dekket noen av sine grunnleggende behov som sult, er utrygg på læreren eller andre elever i klassen, er det vanskelig å kreve godt læringsarbeid av (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne teorien kan nok i noe grad forklare noen dimensjoner av motivasjon, men i dag blir det slått tvil om en hierarkisk rekkefølge på behov, og at motivasjon og behov er en langt mere komplisert prosess og kan utvikle seg forskjellig fra ulike befolkningsgrupper og enkelt- individer ut fra situasjonen, deres erfaringer og perspektiver for fremtiden. Det er mange som trosser sult hvis de holder på med noe som interesserer dem (Illeris, 2012).

Banduras teori, som vi før har nevnt i forhold til læring, omhandler selvforventninger og mestringstro. Han skiller mellom «Efficacy expectations» som forventingen om å få til en gitt oppgave og «Outcome expectations» som forventingen som skjer hvis en får til oppgaven. Forventingen om mestring har betydning for hva eleven gjør, hvordan den tenker og motivasjonen den har i gitte situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Mestringstroen omhandles som personens tro på at han får til en gitt oppgave. Dette er da styrende for hvilke valg som blir tatt, hvor stor innsats som blir lagt i det som blir gjort og hvor stor utholdenhet personen viser når det oppstår vanskeligheter eller stressituasjoner. Gir eleven opp med en gang den ser at dette kan bli vanskelig og dette har den ikke greid før eller prøver den flere løsninger og tenker at dette får jeg til (Bandura, 1997).

Bandura sier:

People make causal contributions in to their own psychosocial functioning through mechanisms for personal agency. Among the mechanisms of agency, none is more central or pervasive than beliefs of personal efficacy. Unless people believe they can produce desired effects by their actions, they have little incentive to act. Efficacy belief, therefor is a major basis of actions. People guide their lives by their belief of personal efficacy. Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments. (Bandura, 1997:2-3).

For at alle elever i skolen skal få en forventning om mestring må lærestoffet, oppgavene og arbeidsmetodene være tilpasset den enkelte elev. Derfor trenger hver enkelt elev realistiske mål, der den vurderes ut fra eget ståsted og fremgang, ikke utfra sammenlikning til medelever og konkurranse. Som før nevnt er også selvhevdelse nevnt i forhold til elevenes motivasjon slik at det også blir viktig at elevene føler en grad av medvirkning til eget læringsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Som lærer er det viktig å være bevisst på elevenes motivasjon og sin egen mestringstro til elevene. Man må ha tiltro til at man kan hjelpe elever som strever, og ikke gi dem opp, og man må forsøke å øke motivasjonen til elevene sine (Bandura, 1997).

Illeris (2012) nevner at selv om mange av teoriene om motivasjon mener at dette har en stor betydning for elevenes læring, er disse vanskelige å overføre direkte til læringspraksis. Det er ofte av større hensikt å se på en gitt læringssituasjon og hva som motiverer eller demotiverer de ulike elevene i denne situasjonen og hvordan man får best mulige læringsbetingelser for den enkelte.

2.7 Læring for alle elever

«Den gode lærer» skal tilrettelegge for læring for alle elevene sine. I K06 sine «prinsipper for opplæringen» beskrives fellesskolen som skal bygge på og ivareta elevmangfoldet, og ha en opplæring som skal fremme deres utvikling, kunnskap og ferdigheter. «Den gode lærer» ønsker også at elevene skal få utfordringer og mål som er tilpasset den enkelte slik at alle opplever mestring og måloppnåelse. Tilpasset opplæring blir her et overordnet mål for opplæringen (Bachmann & Haug, 2006; Holmberg & Ekeberg, 2009; K06).

I opplæringslovens formålsparagraf § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette skal dermed gjelde alle elever i skolen og det skal legges til rette for at de får mål og oppgaver de har mulighet til å mestre (Holmberg & Ekeberg, 2009). Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep med et innhold som har forandret seg over tid, og det har blitt fremhevet som sentralt av ulike regjeringer. Når begrepet er orientert i politiske dokumenter er ofte tilpasset opplæring omtalt generelt og da blir dermed avgjørelsen om hva det konkret skal omfatte overlatt til praksisfeltet (Bachmann & Haug, 2006; Jenssen & Lillejord, 2009).

Inkluderende og likeverdig opplæring er sentrale begrep i K06, der man kan forstå inkluderende opplæring med at alle deltar i fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt. Det handlet også om en opplæring som møter elevens ulikheter og tilpasses etter individuelle forutsetninger. Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter og har forståelse og toleranse for forskjellighet og ser på dette som en styrke. For å ta hensyn til dette må opplæringen tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger i fellesskapet (Holmberg og Ekeberg, 2009). Arnesen (2004) ser på inkludering som retningsgivende ideal, som det må arbeides med hele tiden i klassemiljøet og i forhold til den enkelte elev. Hva som er inkluderende eller ekskluderende avhenger av det som godtas som det og hvordan det legges fram for elevene.

En grunnholdning i skolen for å få til en likeverdig undervisning mener Befring (2012) er respekten for variasjon og å se på det som en berikelse og ikke noe problematisk. Vi må ta utgangspunkt i at alle elever har grunnleggende kvaliteter, og støttebehov og variasjon må sees som en utfordring til å gi alle elever sjanse til å videreutvikle det som engasjerer dem eller det de er gode til.

I følge Dahle (2008) bør skolen vektlegge kreativitet og fantasi for å integrere alle elever i gode skolefaglige læreprosesser. Han ser dette i sammenheng med dannelses gjennom kunst og

de praktisk-estetiske fagene som musikk, mat og helse og kunst og håndverk. Og at estetiske dimensjoner inngår i alle fag, og vektlegging av dette kan redusere kjedsomhet i form av emosjonell flathet, men det skal ikke brukes som en begrunnelse for at skolen skal bli mindre kjedelig.

Det ble i perioden frem mot kunnskapsløftet 2006 argumentert for en mer individuell tilnærming til tilpasset opplæring, og det var sterkt fokus på den enkelte elev. Men ved regjeringsskifte, og slutførelse av den nye planen, ble tilføyelser om fellesskapet satt inn i «læringsplakaten» og «prinsipper for opplæringen». Dette forsterkes i St. meld. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» som erkjenner at tilpasset opplæring kan være vanskelig i praksis, og at det ikke betyr at hver enkelt elev skal ha en individuell plan for sin opplæring, men at det i hovedsak skal skje innenfor fellesskapets rammer. Det advares også mot stor bruk av arbeidsplan, da det sees på som en risiko for fellesskapet. Her fremheves tilpasset opplæring tydeligere som en del av den ordinære opplæringen og som situasjons- og kontekstavhengig. Undervisningen i enkelte klasser/grupper skal da tilrettelegges slik at alle elever får tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Det gis også beskrivelser av hvordan denne tilpasningen kan foregå som ved tidlig innsats eller ekstra støtte i en periode. Det legges vekt på at det ikke finnes noen oppskrift på tilpasset opplæring, men at variert undervisning i fellesskapet favner elevmangfoldet (Jenssen & Lillejord, 2009).

Differensiert opplæring knyttes ofte opp mot tilpasset opplæring. I følge Dale og Wærness (2003) innebærer dette at alle skal møte det samme innholdet og temaer, men dette må belyses ulikt utfra gruppens eller den enkelte elevs evner og forutsetninger. Den enkelte elev skal møte alle sider ved opplæringen på en differensiert måte. De har satt opp syv kategorier som skal være med på å gi bedre læring og tilpasset opplæring for elevene i praksis. Dette går på kunnskap om elevenes evner og forutsetninger, tilrettelegging for læreplanmål som kan knyttes til arbeidsplaner, mulighet for ulike nivåer i oppgaver og tempo, en hensiktsmessig organisering av skolehverdagen, tilgang til varierte læringsarenaer og læremidler, bruk av forskjellige arbeidsmåter og arbeidsmetoder og at det skal være sammenheng mellom vurderingen som gjennomføres og differensierte kompetansemål som inngår i elevens læring (Dale, 2008; Dale & Wærness, 2003).

Differensiering bør ikke brukes til å skille mellom svake, middels og sterke elever, og det advares mot utvikling der elever deles inn i permanente grupper etter evner. Dette må sees i sammenheng med institusjonell svikt, at skolen ikke holder mål. Men det at elevene i kortere

øker arbeider i mestringsgrupper med spesifikke ferdigheter eller mål er ikke en motsetning til å tilhøre klassefelleskapet (Dale, 2008).

Tilpasset opplæring kan sees på som en tosidig prosess som innebærer elevenes læring og lærerens undervisning. For at «den gode lærer» skal kunne legge til rette for en undervisning som gir læring for alle sine elever, må han som før nevnt vite hva som påvirker læring for elevene sine og ha kunnskap om læringsprosesser som gir elevene tilfredsstillende læringsutbytte. En undervisning i et godt læringsmiljø, der elevene er involverte i sin egen læringsprosess og blir sett på som ressurser og det er gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene i mellom, kan bidra til tilpasset opplæring for alle elevene (Holmberg & Ekeberg, 2009). Dette kan sees i sammenheng med et vidt syn på tilpasset opplæring som undervisning av god kvalitet, hvor det fokuseres på samarbeid, inkludering, motivasjon, tydelighet og struktur (Hausstätter, 2012).

2.7.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring skal gjelde all undervisning både spesialundervisning og ordinær undervisning. Slik skal alle elevene uansett forutsetninger for læring får en opplæring som er tilfredsstillende i følge opplæringsloven § 1-2. Skolen skal dermed tilpasse opplæringen generelt og gi spesialundervisning til elever med særskilte opplæringsbehov. Dette må sees som to sider av samme sak, alle elever også de som har særlige vansker eller særlige evner på ulikeområder, må få møte utfordringer som svarer til deres forutsetninger. Skolen må ut fra dette tilstrebe og inkludere alle elever (Nilsen i Befring, 2004; Holmberg & Ekeberg, 2009).

I tillegg til det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring inneholder loven en egen bestemmelse om rett til spesialundervisning som er undervisning for noen elever, for enkelt-elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (§5-1). Slik er all spesialundervisning en del av tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning. Skolen må derfor utvikle både den ordinære tilpassede opplæringen og spesialundervisningen slik at elever med særskilte opplæringsbehov blir inkludert i felleskapet (Nilsen i Befring, 2004). Spesialundervisningen gis på bakgrunn av en sakkyndig vurdering skrevet av pedagogisk-psykologisk tjeneste (Holmberg & Ekeberg, 2009).

De fleste skoler har elever med ulike lærevansker og funksjonshemninger og det forventes at læreren her kan tilrettelegge for disse elevene. Spesialundervisning blir i mange skoler gitt av lærere uten spesialpedagogikk, og behovet for spesialpedagogisk kompetanse er stort i skolen (Holmberg og Ekeberg, 2009). Forskning viser også at spesialundervisning ikke alltid er

tilpasset eleven som har tilbudet (Bachmann & Haug, 2006). Nordahl og Haustätter (2009) kommer i sin artikkel fram til at på tross av økende fokus på tilpasset opplæring får flere elever spesialundervisning, dette ser de i sammenheng med det økte fokus på elevresultater i denne læreplanen, og hvis elevene ikke når målene i læreplanen i den ordinære undervisningen sees spesialundervisning som løsning for eleven. De ser også sammenhengen mellom kvaliteten på den ordinære undervisning og behovet for spesialundervisning (Nordahl & Haustätter, 2009).

I forhold til det vi har sett her om at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever uansett forutsetninger er det viktig at det i skolen legges til rette for en inkludering av alle elevene. Man skal ha rom for alle og blikk for den enkelte, slik utfyller begrepene tilpasset opplæring og inkludering hverandre. Men som vi har sett er ikke alltid tilpasset opplæring nok, og noen mottar spesialundervisning. Begrepene det ordinære opplæringstilbudet og ordinær undervisning er ikke borte selv om tilpasset opplæring skal gjelde alle elever (Morken, 2012).

For å inkludere alle elevene i fellesskapet må «den gode lærer» ha en forestilling om hva fellesskapet er. Skolen er en del av samfunnet slik at dette blir avhengig av hvor inkluderende storsamfunnet er, i tillegg til at skolen kan være en samfunnsmessig motkultur og vise retning i arbeidet med inkludering. Romslighet for mangfold og toleranse for å være annerledes er kanskje poenget (Morken, 2012).

Ut fra dette ser vi det som viktig at «den gode lærer» vet hva god undervisning innebærer slik at han kan tilpasse undervisningen i forhold til den enkelte elev, og slik at ikke flere elever enn nødvendig mottar spesialundervisning. Den må også ha kunnskap om læring og læringsprosesser og kunne tilrettelegge for et best mulig læringsutbytte for elevene. I tillegg må «den gode lærer» være bevisst på å ha et inkluderende læringsmiljø som ser på mangfold og forskjellighet som en styrke (Nilsen i Befring, 2002; Holmberg & Ekeberg, 2009; Morken, 2012).

2.8 Oppsummering

Vi velger å presentere en nokså omfattende oppsummering av læringskapittelet da vi har behandlet mange aspekter knyttet til dette kjernebegrepet. Vi ser begrepet læring som svært sentralt videre i vår undersøkelse da vi ser elevenes læring som et fundament lærerens profesjon bygger på. Læringsbegrepet er å finne igjen i presentert empiri, analyse og drøfting.

Vi startet dette kapittelet med å se på begrepet læring og det typiske med dette begrepet er at det kan forstås på så mange ulike måter. Ulike teoretikere som for eksempel Illeris (2006), Bateson (i Ulleberg & Jensen, 2011) og Skaalvik & Skaalvik (2005) har vektlagt forskjellige ting. Men noe som går igjen i disse teoriene er at læring er en relativt varig endring hos eleven. En annen ting som blir beskrevet hos flere er at begrepet læring ikke skal forveksles med begrepet undervisning. Dette blir en for snever og begrensende definisjon. På denne måten får man ikke med seg individuelle prosesser hos elevene som må være til stede for at læring skal kunne skje. Undervisningen er planleggingen og tilretteleggingen for læring, og selve læringen er noe som skjer hos den enkelte elev. Denne læringen foregår også i et sosialt fellesskap med andre elever i klassen. Dette understrekes også i læreplanen K06. Saljö (2001) skriver at det er vanskelig å gi noen entydig definisjon på hva læring er. Ulike læringsteorier har ulike oppfatninger om hva læring innebærer, men det de har til felles er hvordan læring best kan foregå.

Videre har vi beskrevet ulike læringsperspektiver som det behavioristiske synet på læring, kognitive teorier, sosiale læringsteorier og til slutt sosiokulturelle læringsperspektiver. Disse retningene representerer forskjellige måter å se på læring på. Behaviorismen ser på læring som endring av atferd og det er fokus på belønning og straff. Kjente teoretikere her er Pavlov, Thondike og Skinner (Befring, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2005). De kognitive teoriene står i et motsetningsforhold til behaviorismen. Her er man opptatt av at mennesket konstruerer sin egen kunnskap. Piaget er en kjent representant for denne retningen (Befring 2012). Det sosiokulturelle læringsperspektivet ser på læring i sosiale og kulturelle sammenhenger. Vygotsky, Bakthin, Mead og Dewey er viktige teoretikere (Befring, 2012; Dysthe, 2001). Edvard Befring er en aktuell bidragsyter når det gjelder nye læringsteorier. Det viktigste perspektivet her er at man må sette søkelys på at en selv kan gjøre noe, og er hovedaktør i egen læring (Befring, 2012).

Noe som er viktig i henhold til disse læringsperspektivene er at «den gode lærer» bruker de teoriene som best belyser ulike forhold i en gitt undervisningssituasjon. På denne måten vil ikke disse ulike synene stå i et motsetningsforhold, men bidra til å styrke læring for alle elever i forskjellige undervisningssituasjoner (Hattie, 2013; Phillips & Soltis, 2000).

Elevenes læringsmiljø blir videre utdypet som et flersidig begrep som omhandler blant annet fysiske forhold som planer, lærestoff, læringsmidler, organisering av undervisning, arbeidsmetoder, vurderingsformer og så videre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne litt

tradisjonelle måten å se på læringsmiljøet har i den nye forskningen blitt utfordret med en del nye begreper. Imsen (2004) påpeker sosiale relasjoner og det sosiale klimaet. Dette omhandler både relasjonene mellom elevene men også relasjonene mellom lærer og elever. Skaalvik & Skaalvik (2005) knytter begrepet «den inkluderende skole» til et ønskelig læringsmiljø. Gjennom ulike kriterier skal elevenes læringsmiljø bli mere tilpasset til elevenes forutsetninger, skolens målstruktur og det sosiale miljøet.

Nordahl (2012) ser på læringsmiljøet som en kontinuerlig interaksjon i alle skoler og i alle klasserom. Dette er et system som både ansatte og elever må forholde seg til og omhandler mange ulike faktorer i skolen og klasserommet som er av betydning for elevenes læringsutbytte. Sosial kompetanse og god psykisk helse er med på å gi elevene en sterk identitet og et godt og inkluderende læringsmiljø. De viktigste elementene i læringsmiljøet vil være relasjonene mellom elev og lærer, hvor læreren leder gruppen og har god struktur på undervisningen. Halland (2005) drar inn perspektivene motivasjon og mestring, og dette er grunnleggende sider ved elevene som bidrar til læring. En variert bruk av disse ulike elementene tilpasset til den aktuelle gruppen vil være en sentral faktor for å skape et godt læringsmiljø.

Sosial kompetanse blir i kunnskapsløftet vektlagt som en viktig kompetanse. Ogden (2002) har satt opp noen kriterier for hva denne kompetansen inneholder. Det handler om å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, noe han kaller sosial mestring slik at man kan oppnå sosial akseptering og etablere personlige forhold til andre. I skolesammenheng og for gode lærere blir dette veldig viktig å jobbe med; vennskap med andre barn, sosial mestring av ulike situasjoner og at eleven har en positiv selvoppfatning. Han grupperer sosial kompetanse inn i disse ferdighetene: samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati (Ogden, 2002).

Motivasjon for læring har ofte blitt sett på som synonymt med en engasjerende og inspirerende lærer, men teoriene omkring motivasjon og læring handler mer om faktorer som skjer i elevene. I tradisjonell teori skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er elevens egen lyst, mens ytre motivasjon blir sett på som belønning og straff som for eksempel ros, karakterer, valgfrie oppgaver, ekstra arbeid og så videre (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Strandkleiv, 2006). Teoretikere i dag ser motivasjon som en tilstand som er situasjonsbestemt og som påvirkes av elevenes verdier, erfaringer, selv vurdering og forutsetninger. Ut i fra dette blir det den god læreres jobb å motivere elevene ved å

tilrettelegge for gode læringsmiljø og gode læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura knytter mestringstro opp imot motivasjon. Dette handler om elevens egen tro på at man vil få til en gitt oppgave. På denne måten må mestring av læringsstoffet, oppgavene og arbeidsmetodene være tilpasset hver enkelt elev. «Den gode læreren» er bevisst på elevenes mestringstro og motiverer og hjelper elevene slik at de ikke gir opp, og at de kan håndtere klasserommets aktiviteter (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I kunnskapsløftet beskrives prinsipper for opplæringen som skal gi læring for alle elever. Dette handler om en tilpasset opplæring etter elevenes evner og forutsetninger. Dette er et inkluderende syn hvor alle deltar i felleskapet på en likeverdig måte. Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep som har forandret seg over tid ut i fra hvilken regjering som styrer landet. I perioden omkring Kunnskapsløftet 2006 (K06) var det fokus på en mer individuell tilnærming til dette begrepet, men ved neste regjeringsskifte ble tanker om felleskapet satt inn i læringsplakaten og i prinsipper for opplæringen. Den tilpassede opplæringen skulle nå skje innenfor felleskapets rammer. Det skulle være en variert undervisning i felleskapet som skulle favne felleskapet. Dale og Wærness (2003) skriver om differensierte kompetansemål som inngår i elevens læring. Dette betyr ikke at man skal skille mellom sterke og svake elever, men at elevene skal jobbe med sine spesifikke ferdigheter og mål innenfor sitt mestringsnivå. Dette betyr for «den gode lærer» at den må tilrettelegge for en undervisning som omfavner alle elevene på alle nivåer og som gir et tilfredsstillende læringsutbytte for alle (Holmberg & Ekeberg, 2009).

Tilpasset opplæring skal legge til rette for en inkludering av den enkelte elev og skal omhandle all undervisning fra ordinær undervisning til spesialundervisning. Det som skiller disse to, er at spesialundervisningen gis på bakgrunn av en sakkyndig vurdering utarbeidet av PPT (Nilsen i Befring, 2012; Holmberg & Ekeberg, 2009). Det er derfor viktig at «den gode læreren» kan tilpasse sin undervisning til alle sine elever uansett utfordringer og evner. Samtidig er det viktig at man har kunnskap om læringsbegreper, læringsprosesser, motivasjon, læringsmiljø og sosial kompetanse for best mulig å tilrettelegge for den enkelte elevs læring.

3.0 Lærerkompetanse

Begrepet kompetanse kan ses på som dyktighet, og profesjonell kompetanse kan ses i sammenheng med handlingsdyktighet og kunnskapsmessig innsikt innen gjeldende kompetanseområde. Et kjennetegn innen lærerkompetanse er ansvar for læring. Viktige forutsetninger som ligger til grunn for en lærers kompetanse vil være selvstendighet når det gjelder organiseringen av læringsarbeidet. Læreren må vise ansvar gjennom å anerkjenne og gyldig begrunne egne avgjørelser og handlingsutførelser (Dale, 1989; 2001). Vi legger dette til grunn for vår forståelse og videre bruk av lærerkompetanse som begrep.

Som før beskrevet i punkt 1.4 har Stortingsmelding 11 (2008-2009) omtalt fire overordnede lærerkompetanser. Dette er fagkompetanse som er gode kunnskaper om faget de underviser i, didaktisk kompetanse som omhandler undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Videre er det ledelseskompetanse som går ut på å styre gruppen, ha god struktur, rutiner og sørge for et godt læringsmiljø og tilrettelegge for læring for alle elever. Og til slutt relasjonskompetanse som omhandler å etablere gode relasjoner til elevene, foreldre, kollegaer og andre som har tilknytning til skolen. (St.meld Nr 11:49, 2008-2009) Vi ønsker med kapittel 3 å gå inn på disse ulike formene for lærerkompetanse som stortingsmeldingen viser til. Denne teorien er meget relevant for vår empiri da vi forsøker å basere deler av vår datainnsamling nettopp på en slik kompetanseinndeling. Vi har valgt å begrense oss noe og vil omtale lærerens fagkompetanse kun kortfattet. Denne er dermed også satt inn til slutt i teoridelen. I forhold til relasjonskompetanse vil vi avgrense oss til å se på relasjonen mellom lærer og elev og elevene i mellom. Vi er likevel klar over at det er viktig at «den gode lærer» har en god relasjon til foreldrene, sine kollegaer og andre deltagere i skolen.

En av studiene som stortingsmeldingen har brukt i Stortings melding 11 er Dansk Clearinghouse sin rapport, som vi før har nevnt, som blant annet påpeker at en lærer trenger tre typer grunnleggende kompetanse for å fungere i tillegg til det faglige: didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjons kompetanse (Nordenbo m fl, 2008; St.meld Nr 11, 2008-2009).

3.1 «Den gode lærers» didaktisk kompetanse

Vi vil først kort gå inn på begrepet undervisning som vi før har beskrevet som planleggingen og tilretteleggingen for læring. Undervisning har lenge blitt forstått gjennom fagområdet didaktikk og læreplanteori og undervisningslære og didaktikk blir ofte sett på som synonymer

(Nordahl, Manger & Lillejord, 2012). Nordahl, Manger og Lillejord (2012) beskriver undervisning som et bilde på flere ulike pedagogiske handlinger i skolen, det vil si at det dreier seg om forskjellige aktiviteter som forelesning, dialog, oppgaver, veiledning og vurdering. Målet med undervisningsaktivitetene er at den enkelte elev skal lære det det undervises i, slik må læreren gjøre noen valg i forhold til sin undervisning for at alle elevene skal nå læringsmålene. Hvis en ser på undervisning som en samhandling der elevene er aktive ikke som en prosess der kunnskap overføres til elevene, kan elevene selv ta valg og være hovedaktører i egen læring (Nordahl, Manger & Lillejord, 2012). Dette ser vi i sammenheng med det nye læringsperspektivet til Befring (2012).

Det er en forutsetning at læreren innehar en egen forståelse om hvorfor vi har skole og opplæring, og begrepene fra pedagogikk og opplæring må forstås, bearbeides og infiltreres inn i lærerens pedagogiske virksomhet. I tillegg til grunnleggende pedagogisk kunnskap må en teoribasert lærer inneha omfattende kunnskap om eget fag, man må kjenne til fagets hva og hvorfor, og samtidig se fagene i ulike tverrfaglige sammenhenger. Den forskning som ligger til grunn for faget, og det forskningsarbeidet som pågår bør man også inneha kunnskap om og trekke inn i egen praksis, såkalt evidensbasert undervisningspraksis. Evidensbasert virksomhet settes i nær sammenheng med elevers måloppnåelse og læringsutbytte og begrepet er blant annet å finne i stortingsmeldinger og nyere faglitteratur. Det strides allikevel omkring dette læringssynet og det med å se på læreren som en teknisk tilrettelegger av forskningsbasert kunnskap om undervisning. Lærerens yrkeserfaringer må ivaretas samtidig som forskerens blikk bevarer. Lærerens erfaringsbaserte kunnskap må også ivaretas for å beholde lærerprofesjonaliteten, og det er læreren som må ha kjennskap til alle faktorer i det enkelte klasserom som kan påvirke læringens virksomhet og resultater (Engelsen, 2012). I Skjervheims (1992; Backmann & Haug, 2006) artikkel om det instrumentalistiske mistak advarer han mot å se på pedagogikken som en instrumentell vitenskap der lærerens handlinger reduseres til tekniske eller pragmatiske handlinger basert på mål-middel-rasjonalitet. Dette kan gå på bekostning av moral og mellommenneskelige forhold. Det instrumentelle gjør seg gjeldende også i pedagogisk forskning, og instrumentelle mistak gjelder når teorier blir sett på som absolutte (Backmann & Haug, 2006: 35; Skjervheim, 1992:172-173).

Vi kommer her til å gå kort inn på begrepet didaktikk og ta for oss to velkjente modeller for didaktisk teori. Vi har valgt å begrense oss til grunnleggende praksisteori og ikke gå i dybden av didaktikkens historie og dens utvikling. Vi har valgt ut den delen av teorien som vi ønsker

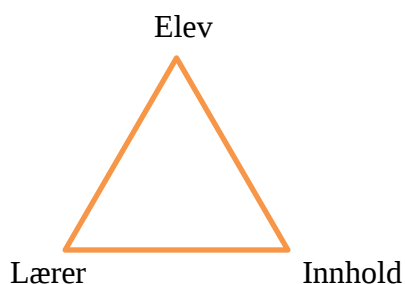
å knytte opp til vår undersøkelse. Den didaktiske relasjonsmodell og den didaktiske praksistrekanten er sentrale modeller og er en del av både observasjonene og intervjuene.

3.1.1 Didaktikk

Didaktikk handler om opplæringens hva, hvordan og hvorfor. Den omhandler tanker rundt og gjennomføring av undervisning og læring. Didaktikk dreier seg om hva vi tenker med henhold til mål og innhold, hvordan gjør vi dette ut i fra undervisningsformer og arbeidsmetoder og hvordan vi begrunner de valg og beslutninger vi tar ut fra mål, innhold og metoder (Engelsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Didaktikken ses på som kjernen i pedagogikken og basisen for utviklingen av en lærerprofesjonalitet. Den kan ikke reduseres til et emne innen pedagogikken, eller betraktes som en egen pedagogisk deldisiplin. Didaktikken er kjernen som knytter pedagogikkfagets komponenter sammen. Med dette vektlegges betydningen av at lærere har et felles språk, en teoretisk innsikt og tar i bruk felles teoretiske begreper for å kunne identifisere, diskutere og videreutvikle pedagogisk praksis (Lyngsnes & Rismark, 2011).

Didaktikk er ikke et hverdagsord men en fagterm som benyttes i pedagogiske sammenhenger. Selve ordet kommer fra det greske didaskein og bygger på dialektikk og retorikk fra antikken av. I pedagogisk sammenheng dukket det opp på 1600-tallet hos Comenius som «*Den fullstendige kunst at lære alle mennesker alt (...) hurtigst, behageligst og grundigst (...) det som er nødvendig for det nuværende og fremtidige liv*». (Schnack, 2004 i Lyngsnes & Rismark, 2011:25). Didaktikken blir nå del av de nye tanker omkring de eksisterende undervisningsproblemer og ønsket om en metode som kunne bidra til å løse disse. I Didactica Magna, den store undervisningslæren, av Comenius fra 1657 kan man allerede spore den didaktiske trekant. Denne viser tre sentrale relasjoner i en didaktisk situasjon (Lyngsnes & Rismark, 2011; Nordkvelle, 2002).



(Modifisert etter modell i Lyngsnes & Rismark, 2011:24)

Figuren omtaler forholdet mellom lærer og elev, forholdet mellom lærer og innhold og forholdet mellom elev og innhold. Med innhold menes her fagets innhold. Didaktikk handler om spørsmål knyttet til undervisning og læring, og disse spørsmålene vil knyttes til et eller annet faginnhold, f.eks. hva skal eleven lære, hvordan skal eleven lære dette, hvorfor skal læreren undervise dette. Didaktikken er en del av det læreren administrerer og organiserer gjennom sitt planarbeid for å bidra til økt kunnskap og læring hos elevene (Lyngsnes & Rismark, 2011; Nordkvelle, 2002). På en måte kan man si at dette er en enkel måte å forklare hva didaktikken omhandler. Men det pedagogiske begrepet didaktikk lar seg på en annen side ikke enkelt forklare, det har ingen entydig definisjon, men det finnes mange ulike forståelser av hva det er, både smale og bredere forklaringer av hva det inkluderer og består av.

Forfatterne Hiim og Hippe legger frem en definisjon med en oppfatning av at didaktikk eksisterer både som teori og på handlingsplanet. «*Praktisk - teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring*». (Hiim & Hippe, 1998:9). De påpeker at det handler om å planlegge, gjennomføre, vurdere men også analysere og reflektere over alle forhold som inngår i undervisnings- og læringssituasjoner. Dette er en vid og anvendelig definisjon med tanke på klargjøring av begrepet for bruk i praktisk lærerarbeid. En lærer må i tillegg til å vite hva som skal læres bort og hvordan dette skal gjøres ha klart for seg hvorfor dette skal læres. Undervisningsaktiviteter må analyseres, tolkes og reflekteres over slik at man kan endre og forbedre praksis for å oppnå den intensjon som ligger til grunn for undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2011). En annen definisjon sidestiller undervisning og læring. Disse er to sider av en sak og har et dialektisk forhold til hverandre. Didaktikken handler om elevens læring men den ses primært fra en lærers synsvinkel og er ment som et verktøy for lærerens virksomhet (Jank & Meyer, 1997 i Engelsens, 2012).

Innen pedagogikken finner vi både generell didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. Fagdidaktikken er et nyere begrep og fagområdet vokste først frem fra midten av det 20. århundre. Her samles innhold fra pedagogikk, generell didaktikk og fra de ulike fagene, herunder også praksisfeltet. Fagenes utforming og historie kan være svært ulike slik at et enkelt fag sin didaktikk vil inneha en klar egenart og. I vår undersøkelse velger vi å ta med oss den generelle didaktikken. Fagdidaktikken vil dermed komme i bakgrunnen og vektlegges i liten grad (Lyngsnes & Rismark, 2011).

3.1.2 Den didaktiske relasjonsmodell

Som det står i definisjonen til Hiim & Hippe (1998) er en viktig del av didaktikken det å planlegge undervisningen. Lærerens planlegging har vært gjenstand for forskning, som omtalt i kapittel 1.0, og det viser seg at planlegging virker inn på hva elevene lærer. Dette begrunnes i at planlegging handler om å omforme den tiden som er tilmålt, og det innholdet som skal læres, til elevaktiviteter. I tillegg minker usikkerheten i en ellers kompleks skolehverdag fordi det skapes forutsigbarhet. Planleggingen skjer på flere nivåer, og alle nivåer må samkjøres og en viss grad av fleksibilitet må også være tilstede for at planleggingen skal kunne fungere i praksis (Lyngsnes & Rismark, 2011).

Lærere planlegger på kort og lang sikt, alene og i team med andre lærere og også elever. Planlegging er en viktig ferdighet hos en lærer. Siden den pedagogiske virkelighet er vanskelig å strukturere og få oversikt over, er det laget flere didaktiske modeller som kan være et redskap til å mestre denne ferdigheten. Disse modellene er teorikonstruksjoner som kan være til god hjelp i planleggingen av undervisningen. Vurdering, rammer, læreforutsetninger, arbeidsmåter, innhold og mål er vanlige didaktiske kategorier å dele en slik modell inn i og disse kategoriene vil være flettet sammen på en bestemt måte. En didaktisk modell må oppfylle visse kriterier for å bli sett på som et anvendelig verktøy. Den må være enkel men kompleks slik at den kan benyttes på ulike mestringsnivåer. Den didaktiske relasjonsmodell, konstruert av Bjørndal & Lieberg (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2011), blir av de fleste sett på som en modell som oppfyller kriteriene og som lar seg benytte i praksis. Den didaktiske relasjonsmodell er en modell som viser sammenhengen mellom faktorene mål, innhold, arbeidsmåte, vurdering, rammer og elevforutsetninger rundt undervisningssituasjon. Denne modellen har ideen om den profesjonelle og autonome lærer som grunnlag. Den forsøker å forklare og videreutvikle den måten man mener lærere tenker og planlegger undervisningen sin på. Et viktig mål er at denne modellen skal hjelpe til med å gjøre lærerens didaktiske analyse så reflektert som mulig. I hovedsak er den didaktiske relasjonsmodell en teori som er rettet mot læreren. Eleven er å finne i denne teorien som en forutsetning for lærerens didaktiske vurderinger og valg. Fagområdet fagdidaktikk omhandler overveielser og beslutninger som skal tas i forhold til de mål som settes og de midler man har til rådighet. Det legges også vekt på sammenhengen mellom mål og midler. Disse overveielsene har blitt samlet i en egen modell som skal fungere som et hjelpemiddel (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Den didaktiske relasjonstenkningen vektlegger å vise frem samspillet mellom de sentrale didaktiske kategorier som påvirker en undervisningssituasjon. Det som er essensielt med denne modellen er at alle faktorene virker inn på hverandre. De er satt sammen som et nøste hvor alle trådene berører hverandre for å legge undervisningen til rette for det integrerte mennesket. Planlegging av undervisningen kan spinne ut fra hvilken som helst av kategoriene, men med en helhetstenkning til grunn. Det er viktig å se trådene i nøstet og vite hvordan alle kategorier vil både påvirke og skape konsekvenser for hverandre. Et valg innen en kategori vil virke inn på valg som må tas innen en annen kategori. Det vil ikke være mulig å skille ut en kategori og gjøre seg ferdig med denne, man må stadig veksle mellom kategorier og beholde en dynamisk arbeidsmetode i planleggingsarbeidet. Uten en slik helhetstenkning vil man kunne risikere at f eks eksamen retter oppmerksomheten mot ganske andre ting enn det læreren har vektlagt i undervisningen sin, at overordnet mål med undervisningen ikke samsvarer med innholdet (Engelsen, 2012).

Engelsen (2012) påpeker at den didaktiske relasjonsmodell og dens tenkning har blitt en del av det norske «didaktiske fellesgodset». Med dette mener hun at den har vært sentral i en årrekke innen ulike lærebøker, deler av utdanningssystemet og innen næringslivet. Den har i tillegg til å bli brukt som et nyttig hjelpemiddel også blitt gjenstand for kritikk pga syn på rammefaktorer. Bjørndal og Lieberg sin femkantede modell fra 1978 har etter hvert blitt til en modell med seks kategorihjørner. Kategorien « didaktiske forutsetninger» er delt opp i to ulike kategorier, nemlig «læreforutsetninger» og «rammefaktorer». Lyngsnes & Rismark (2011) mener dette er hensiktsmessig fordi disse to kategoriene omfatter to helt ulike forhold og det er viktig å skille ut elevenes forutsetninger i en egen kategori slik at de alltid settes i fokus når man planlegger og ikke forsvinner i en samlekategori. De presise emneordene i den didaktiske relasjonsmodellen kan variere noe ut fra ulik litteratur men deres innhold vil være sammenlignbart. Vi tar utgangspunkt i modellen i til Liv Engelsen (2012:47) og kategoriene elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. Vi kommer nå til kortfattet å ta for oss de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodell. Disse kategoriene bruker vi både indirekte i våre observasjonsskjemaer og som mer direkte spørsmål i intervjuene.

Kvernbekk og Strand kommer med kommentarer til den didaktiske relasjonsmodell og mener at den didaktiske relasjonsmodell kan forenkle bildet av praksis, og lærerne kan velge variabler som passer inn i modellen og overse andre viktige variabler. Slik bør lærere ikke henge seg for mye opp i slike modeller for da kan viktige elementer i undervisningen overses.

De legger også vekt på at lærerrollen og elevenes læring burde fått større plass i modellen (1998).

Vi vil nå gjøre rede for kategoriene i den didaktiske relasjonsmodell da disse er i bruk i vår empiriske undersøkelse.

Elev

Elevenes forutsetninger, også kalt læreforutsetninger, er noe man som lærer må tenke igjennom når man planlegger undervisningen. Det vil være nødvendig å kartlegge elevenes egne erfaringer, ressurser, deres motivasjon og kunnskap. Det kan være fornuftig at man stiller seg spørsmål i forkant for å gjøre seg bevisst på hvilke læreforutsetninger som ligger til grunn for undervisningen. Noe av dette kan kartlegges før man gjennomfører undervisningen mens andre forhold først dukker opp etter at man har lært elevene å kjenne. Planleggingen bør derfor være fleksibel slik at man møter elevene på deres faktiske nivå når undervisningen gjennomføres i praksis da elevene kommer til undervisningen med ulike nivå, erfaring og bakgrunn. Det vil være nyttig for elevenes kompetansefølelse å gjøre dem selv bevisst på deres egne ressurser og læreforutsetninger gjennom repetisjon og påminnelse om hva de har utført tidligere. Annen kunnskap som elevene har med seg i undervisningen er sine egne interesser og fagfelt. Elevenes interesser kan, ved å trekkes inn i undervisningen, virke positivt inn på deres motivasjon for læring. Dette vil da måtte involveres tidlig i planleggingsarbeidet og brukes aktivt som f.eks. konkrete eksempler i undervisningen. Oppmerksomhet og interesse er en kilde til inspirasjon og kan bidra til å skape god dialog mellom elev og lærer. I tillegg til at elevene har med seg ressurser inn i undervisningen som kan fremme deres læring vil de også kunne ha med seg faktorer som kan hemme deres læring. Personlige forhold og sosiale forutsetninger kan i perioder virke negativt inn hos enkelte, og enkelte elever kan ha konstante særskilte behov for tilpasning, enten det gjelder elevers fysiske, psykiske, sosiale eller kulturelle forutsetninger. Dette er forhold man som lærer må ta med inn i planleggingsarbeidet og arbeide ut i fra at læreforutsetningene kan endres fra dag til dag, det er ikke en statisk faktor men noe som er i konstant endring og utvikling (Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Elevene kommer til skolen med svært ulike forutsetninger og skolen må ta ansvar for å sikre seg kunnskap om den enkelte elevs læreforutsetninger og evner. Begrepet «tilpasset opplæring» har i stor grad tatt over for begrepet «differensiering» i pedagogisk sammenheng.

Det skal sikres at elevene møter tilpassede og realistiske planer for opplæringen ut fra sine egne forutsetninger (Dale, 2008; Engelsen, 2012). Vi viser til avsnitt om tilpasset opplæring i kapittel 2 «Teori rundt læring for alle».

Mål

Faktoren mål kan ses på som et sted å komme til og en retning å reise i. Det målet vi setter oss kan sammenlignes med en reise, hvor vi har klart for oss hva reisemålet er og hvilke transportmidler vi skal benytte for å komme frem til målet. Mål kan også sammenlignes med de stjerner sjømenn navigerer etter. Poenget er da at disse målene skal vise veien og stake ut kursen, men ikke at man faktisk skal nå dem. Skolens mål må være både noe man styrer etter og noe man styrer mot og mål som faktisk kan nås (Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Overordnet myndighet skal formulere mål for opplæringen, og den underordnede instans skal ut fra en relativt stor handlefrihet bestemme hvilke aktiviteter som skal settes i gang for å nå disse. Opplæringsloven angir de vide og generelle formålsformuleringene som angir retningen for opplæringen. Disse er av så generell karakter at de må gjennom en målstyringsprosess hvor målene brytes ned og konkretiseres i læreplanens generelle del. I en slik målnedbrytning formuleres det mer spesifikke delmål ut i fra det overordnede målet. Mål for de enkelte fag er formulert i læreplanene for fag og er beskrevet ut fra kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. Elever skal kunne mer enn den kunnskap eller ferdighet som ligger til grunn for faget og skolen og dens lærere streber hele veien med å oppnå målet om helhetlig kompetanse når det gjelder opplæringen. Elevene må i tillegg til å nå arbeidsmål i ulike fag også oppnå ferdighetsmål innen sosial kompetanse som pålitelighet, samarbeidsevne, ta ansvar og vise evne til å løse problemer de står ovenfor (Engelsen, 2012; Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Det er noe uenighet om hvor presist målene bør formuleres for at undervisningen skal være målrettet. Noen undervisningsmål kan være lukkede og tolkes likt av alle. Disse kalles mål med kvantitativt kunnskapsinnhold og er ofte så tydelige og godt formulerte at de er målbare slik at elevene får en forståelse av om de nærmer seg målet eller har nådd målet. Andre mål for kvalitativ kunnskap er mer kompliserte eller følelsesmessige mål som ikke kan tolkes like entydig eller måles på samme måte. Noen mener at undervisningsmålene skal være direkte styrende mens noen på den andre siden mener at mål kun skal skape det grunnlaget

undervisningen bygger på. Det er derimot enighet om at undervisningen i seg selv må være målrettet, og de mål som settes må være så forståelige at både lærer og elev ser hensikten med og kjenner igjen innholdet i dem. Målene bør dermed være mest mulig relevante, altså at det bør være størst mulig grad av sammenheng mellom læreplanmål, mål i undervisningen og de læringsmål som settes. I tillegg må elevene vite hva slags forventninger det stilles til dem i forhold til både ferdighet, kunnskap og holdning innen ulike fag og emner. De målene som settes for dem må være oppnåelige og graderte slik at ulike elever kan føle mestring og oppnå målet innenfor den tid som er satt for måloppnåelsen. Læringsmålene formuleres ut fra ulike nivåer. Blooms kunnskapstrapp (Bloom, 1956 i Lyngsnes & Rismark, 2011) er et eksempel som illustrerer de ulike nivåene innen kunnskap fra det å reproducere kunnskapen til å mestre det å gi en vurdering på bakgrunn av en totalforståelse. Meningsfylte mål er ofte de målene som elevene har best muligheter til å nå, og de kan også være med å formulere disse selv (Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011; Stenhouse, 1975 i Lyngsnes & Rismark, 2011).

Rammefaktorer

De overordnede rammefaktorer som gjelder for skole og opplæring skapes av samfunnsmessige forhold, både de historiske og de nåtidige. Rammefaktorer er det som setter begrensninger for undervisning eller viser vei for de muligheter som ligger som en forutsetning for den. Noen av dem er gitt fra myndighetenes side, andre bestemmes ut fra lærested eller av læreren selv. Rammefaktorene tolkes av læreren og måten læreren oppfatter rammefaktorene er med på å styre dens arbeid. Eksempler på rammefaktorer er tid, undervisningsrom, læremidler, gruppestørrelse og skolekultur. Tidsfaktoren viser til tid som er til rådighet for undervisning- og læringsarbeid, både tidsbegrensning på undervisningsøkter og varigheten på selve opplæringen. Faktoren undervisningsrom knyttes opp til de fysiske rammer som ligger til grunn. Dette gir både muligheter og setter begrensninger med henhold til valg av undervisningsmetoder og organisering av undervisning. Alt utstyr som benyttes i læringsarbeidet faller inn under faktoren læremidler. Dette kan være pensumbøker, maskiner, dataprogrammer og bruk av ulike fysiske miljøer. En annen, og kanskje viktigere rammefaktor, blir lærerkompetanse da lærerens kunnskap, holdninger, forventinger og kreativitet er avgjørende for utfallet av undervisningen. I tillegg er skolens ledelse og kollegiet vesentlige faktorer som muliggjør eller begrenser lærerens arbeid (Engelsen, 2012; Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Innhold

Hvilket innhold man planlegger å inkludere i opplæring og undervisning må også vurderes ut i fra hvilke problemstillinger man ønsker belyst og hva slags forståelse og kunnskap den tar sikte på å utvikle. Innholds faktoren er nært nøstet sammen med målfaktoren og blir to sider av samme sak. I sammenheng med innhold må man se på hvilke mål som skal oppnås og hva slags innhold som kan benyttes for å oppnå slike mål. Dette gjelder både fag- og kunnskapskompetanse, metodekompetanse, operativ kompetanse og sosial kompetanse (Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Innhold er en faktor som sier noe om undervisningens mange valg og vurderinger. Det har både et emneaspekt og et aktivitetsaspekt og dreier seg om hva arbeid i skolen skal omhandle. Innholdet kan bestemmes ut fra ulike forhold som fagets innhold, elevenes interesser, samfunnets behov eller ut fra bestemt yrkesfunksjoner. Innen disse forholdene må det igjen tas mange valg da det finnes store mengder av innhold tilgjengelig i de fleste fag og emner. Det å begrense seg og skjerme for en del informasjon vil være essensielt i lærerarbeidet. Internett har til eksempel blitt en del av en enorm mengde kunnskap som ligger tilgjengelig, men dette biblioteket eksisterer uten filter slik at lærere og elever må selv utføre kvalitetskontroll. Innhold som trekkes med i undervisning må prioriteres ut i fra læringsmål og læreplaner. Prioritert innhold kan strekke seg fra å gjelde kunnskap og teoripensum til å være av mer praktisk art, som ulike arbeidsmåter for å oppnå ulike holdningsmål. Dette er da innhold som man utfører som for eksempel samhandling med andre (Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Kunnskapskildene som man trekker inn kan være mer enn lærebøker og internettkilder. Bedriftsbesøk, utflukter og innleide gjesteforelesere med spesiell fagkunnskap kan være gode hjelpemidler hvis man knytter denne formen for kunnskap sammen med etterarbeid hvor elevene reflekterer over det innholdet de har blitt presentert for. I tillegg kan elevenes egne erfaringer være nyttige kunnskapskilder (Engelsen, 2012; Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011).

Arbeidsmåter

Modellens faktor kalt arbeidsmåter og de valg knyttet til hvilke arbeidsmåter man skal inkludere i undervisningen, henger tett sammen med de mål som settes for undervisningen.

De arbeidsmåter man velger har en sammenheng med den verdioppfatning og de pedagogiske og faglige grunnsyn man innehar. God undervisning og opplæring krever bruk av varierte opplæringsaktiviteter, og arbeidsmåtene skal hjelpe elevene på veien til måloppnåelse. Ulike arbeidsmetoder egner seg for ulike emner, fag og målsettinger. Det å pugge eller øve på fagstoff er en annen arbeidsmåte enn det å bedrive prosjektarbeid med problembasert og oppdagende læring. Arbeidsmåtene må velges ut i fra at læring er en individuell prosess som krever at den som skal lære bedriver læringsrettede aktivitet i form av tenkning, utføring, øvelser, refleksjon, undring og samarbeid (Engelsen, 2012; Halland, 2005).

I det neste av tråder relasjonsmodellen består av, vil arbeidsmåtene, lik de andre faktorene, trekke i ulike tråder. Hvilke læreforutsetninger ligger til grunn, altså hvilke forutsetninger har elevene til å mestre den arbeidsmåten man har valgt? Og i hvor stor grad har de mulighet til å øve seg på å mestre dette ut i fra den tidsrammen som er satt. Noen lærere bytter arbeidsmåter så ofte at elevene ikke lærer de ulike måtene å arbeide på godt nok til å mestre dem (Haug, 2004). Det og ha tilgang til ønskede hjelpemidler vil være en selvfølge for å kunne velge ulike måter å arbeide med faget på. Noen arbeidsmåter tar mer tid enn andre, og man må finne balansen mellom hva som er effektiv formidling og de goder mer tidkrevende elevaktiviteter gir i form av erfaring og samspill. I lærerarbeidet handler det om å ta i bruk de ulike arbeidsmåtene som redskaper og hjelpemidler for å oppnå gode læringsprosesser. Man må vurdere i hvor stor grad elevene selv skal kunne medvirke og ta del i undervisningen og velge måter deretter. Det å gi rom til drøfting, diskusjon og aktiv deltakelse vil være en måte å organisere på samtidig som det er en vei å gå for å oppnå ulike holdningsrettede målsettinger. Man må som lærer ha tro på de metodene man velger for å tilnærme elevene kunnskap, ferdighet og holdnings-kompetanse. En del av det å være lærer består i å tørre å teste ut arbeidsmåter og søke å variere tilnærningsmåter for å nå læringsmål satt for undervisning og opplæring (Engelsen, 2012; Halland, 2005).

Innledningsvis i oppgaven nevnte vi ut fra OECD-studier fra 1992 (Imsen 2009) at det i tillegg til å ha gode pedagogiske ferdigheter er viktig for gode lærere å kunne bruke ulike undervisningsstrategier. Derfor bør det blant annet legges vekt på arbeidsmåter i undervisningen som gir elevene innsikt i ulike læringsstrategier. Slik mener vi det er viktig at den gode lærer har god kjennskap til læringsstrategier i tillegg til ulike læringsperspektiver og gi elevene denne innsikten for at de skal kunne fremme sin læring.

Eleven vil alltid tilegne seg bestemte strategier for å lære i en læringssituasjon. De kan i større eller mindre grad fremme læring. Undervisningen bør derfor bli lagt opp slik at elevene lærer gode strategier for å lære. Før har dette i Norge ofte blitt omtalt som arbeidsmåter, studieteknikk og ansvar for egen læring, mens det internasjonalt betegnes som metakognisjon og selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I følge Andreassen (2006) er læringsstrategier en bestemt tenke- og arbeidsmåte som eleven kan tilegne seg og bruke til å fremme læring. Et eksempel på en læringsstrategi er den sosiale kognitive læringstradisjonen pugging, ikke som blind pugging, men forståelsen blir også tatt med. Strandkleiv og Linbeck (2005) utdyper betydningen av å ha et fleksibelt repertoar av strategier i læringsprosesser slik at en kan endre en læringsprosess for å oppnå effektiv læring. Da må en kunne skille mellom strategisk læring og studieteknikk med ulike notatteknikker, tankekart og så videre. Det er viktig at elevene får en dypere forståelse av dette slik at de kan bruke dem som gode redskaper i læringsarbeidet.

Kunnskaper om hvilke lærings- og hukommelsesstrategier som er mest funksjonelle i forhold til læringsoppgavene eleven står overfor, betegnes som nevnt som metakognisjon (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999). I følge Flavell (i Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999) er metakognisjon delt inn i metakognitiv selvkunnskap som er elevens selvoppfatning, metakognitiv oppgavekunnskap som utgjør tanker om vanskelighetsgrad og forventning av prøver eller oppgaver. Og i tillegg kommer kunnskap om læringsstrategier og hvilke man bør bruke for å løse oppgaven. Metakognisjon i oppgaveløsning kommer til uttrykk gjennom planlegging, gjennomtenkning om hva en gjør hvor og evaluering av hva som ble gjort.

Som vi så på tidligere under kapittel 2.2 innebefatter Batesons læringsteorier metakognisjon, læren om å lære på læring-II nivået (i Jensen & Ulleberg, 2011). Vygotsky kan være en forløper til metakognitiv teori og det hevdes også at Vygotskys teorier kan tilføre dette forskningsfeltet ny innsikt i dag (Bråten, 1996).

Som gode lærere blir det da viktig som før nevnt å kjenne til hvordan en bruker metakognisjon, og ulike læringsstrategier og arbeidsmåter i undervisningen slik at elevene tilegner seg gode strategier for å lære i ulike situasjoner og lærer seg å reflektere over egen læringsprosess. Det finnes mange eksempler på litteratur om konkrete læringsstrategier. Blant annet har Carol Santa utviklet læringsstrategier for å lese, utvelgelse av informasjon, til å organisere informasjon og lagre informasjon. Hun fokuserer i tillegg på vurdering og

refleksjon over eget arbeid. Modellen omtales som CRISS (Indipendence through Student-owned Strategies) (Santa & Engen, 1996).

Vurdering

Den siste hjørnesteinen i relasjonsmodellen er vurdering. Dette er en faktor som er av stor betydning for å kunne gi elevene vekst og ønsket utvikling. Man må vurdere elevenes nivå av kunnskap, ferdighet og holdninger ut i fra de målsettinger som er satt. Dette gjelder på ulike nivåer. Formell sluttvurdering settes ut fra formelle læreplanmål, mens vurdering av for eksempel en teoprøve i et fag kan settes ut fra nedbrytninger av læreplanmål og de læringsmål læreren selv har formulert. Dette arbeidet kan elevene selv også ha deltatt i.

Mens en formell sluttvurdering er en dokumentasjon på den kompetansen eleven har utviklet, vil en underveisvurdering være en form for vurdering som forteller hvor eleven er på vei i selve læringsprosessen. En slik form for vurdering skal forsøke å stimulere elevenes utvikling, gi reelle tilbakemeldinger og følge opp elevens videre arbeid, samt være en motivasjonsmessig hjelp slik at eleven fortsetter å gå hele veien frem og skaffe seg måloppnåelse av hovedmål (Halland, 2005; Nordahl, 2012).

Vurdering må ses på som en helhet. Helhetlig vurdering vil si både å beskrive resultatet, analysere hvorfor utfallet ble slik det ble og sette det inn i en større sammenheng for å forklare og vurdere om utfallet står i sammenheng med de forutsetninger som ligger til grunn og det arbeid som er lagt ned (Halland, 2005).

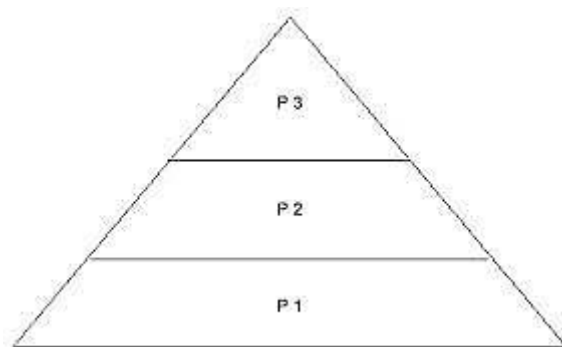
Vurdering for læring har sin hensikt å bidra til at elevene oppnår ønsket læringsutbytte. Den skal altså være nyttig for elevenes læring og lærerens undervisning. Det skilles mellom formativ og summativ vurdering, der den formative beskrives som et hjelpemiddel i læringsarbeidet slik at eleven for eksempel får hjelp til å finne ut hvor den er i læringsprosessen og hva den må gjøre for å komme videre, og bli bevisst på hvilken kvalitet arbeidet deres har. Den summative vurderingen kan sees på som sluttvurderingen som tidligere omtalt (Engelsen, 2012; Nordahl, 2012; Slemmen, 2010). Ut fra dette bør den gode lærer bruke vurdering som et hjelpemiddel for at den enkelte elev skal kunne oppnå et best mulig læringsutbytte. Eksempler på vurderinger i hverdagen kan være hyppige tilbakemeldinger, gi råd og oppmuntringer samt at elevene bør lære å vurdere seg selv.

Vurdering for læring behøver ikke å sees i sammenheng med en individualisert undervisning, men som undervisning i et læringsfellesskap der læreren har struktur, relasjon til elevene og gir tilbakemeldinger på elevenes arbeid (Nordahl, 2012).

3.1.3 Den didaktiske praksistrekanten

Løvlie (1972) har laget en illustrasjon av den pedagogiske praksis i form av en trekant som deles inn i tre nivåer (Handal & Lauvås, 1999).

Den didaktiske praksistrekanten er en trekantmodell som søker å forklare hvordan lærerens opplæringspraksis foregår. Denne praksisen skjer på ulike nivåer, og i denne modellen deles disse inn i tre nivåer, P1, P2 og P3.



(Modifisert etter modell i Engelsen, 2012:69)

Denne modellen kan fremstilles både med spissen opp og spissen ned. Britt Ulstrup Engelsen (2012:68) bruker denne modellen med spissen opp. Dette begrunner hun med at hun ønsker å understreke at den profesjonelle og autonome læreren må basere sine teoribegrunnede og selvstendige avgjørelser på grundig kjennskap til og innsikt i skole- og opplæringspraksis.

Nivå P1 er den opplæringen som læreren gjennomfører, det som skjer her og nå. Det som skjer i klasserommet og planlegging av hva som skal gjøres (Handal og Lauvås, 1999).

Læreren kan her oppleve at det skjer uventede ting. Elever kan si eller gjøre noe spontant som ikke kan planlegges, utstyr kan plutselig ikke fungere slik som det pleier, eller det dukker opp andre uforutsette elementer som dermed vil prege den planen man hadde på undervisningen.

Som lærer må man da raskt reagere, tolke og avgjøre hva man skal gjøre i den aktuelle situasjonen. Den pedagogikken man har lagt til grunn og nyttet i planleggingsarbeidet vil nødvendigvis ikke hjelpe fullt ut i visse spontane situasjoner, men indirekte vil den nok være en del av lærerens handlinger fordi hun/han er nødt til å agere og fungere også i slike situasjoner (Engelsen, 2012).

Nivå P2 handler om planarbeid. Dette vil si praksisdelen hvor man planlegger i forkant av undervisning og opplæring og det arbeid man legger ned i etterkant. Man planlegger både på kort og lang sikt, planleggingen gjelder både for en enkelt undervisningstime og arbeid med større planer som fagplaner, halvårsplaner og lignende. Etterarbeid spenner fra det enkle til det mer omfattende. Det vil gjelde arbeid med å gi tilbakemeldinger på noe elevene har arbeidet med i timene, retting av prøver eller vurdering av større arbeid som heldagsprøver eller prosjekter. Læreren vil her nytte den pedagogiske teori i praksis, gjennom bruk av for eksempel den didaktiske relasjonsmodell og de begreper som ligger under denne. Lærere vil også være med og påvirke og videreutvikle lokale læreplaner, skolens egne læringsplaner eller klassens ukeplan (Engelsen, 2012). Handal & Lauvås (1999) legger begrunnelsene for lærerens handlinger i P2 nivået, altså hvorfor læreren handlet slik den gjorde i undervisningen sin. De kan gi praktiske eller teoretiske begrunnelser for dette.

Nivå P3 rettes mot de refleksjoner man som lærer gjør. Dette kan være refleksjon over egen praksis, planleggingsarbeid, læreplaner og lignende. En lærer vil reflektere i etterkant over avgjørelser som ble tatt i den praktiske undervisningssituasjonen og søke svar på om den praksis som ble utrettet var den som ga best uttelling for eleven, klassen, læringsmålet eller lignende. Ville andre løsninger vært bedre? Slike spørsmål stikker gjerne dypere enn den enkelte undervisningsøkta og går inn på mer kompliserte opplæringsrelaterte emner. I tillegg til refleksjon omhandler altså nivået en kritisk undrende holdning mot opplæringens formål, gjeldende læreplaner og lærebøker, egen praksis, skolens pedagogiske plattform og alle de siktemål elevenes opplæring skal tjene. Dette krever at læreren er bevisst sin egen pedagogiske kunnskap, at hun/han kjenner til og har utviklet en begrepsforståelse som man mestrer å benytte i refleksjonsarbeid og praksis. Engelsen (2012) snakker her om den teoribaserte, profesjonelle og autonome læreren. Handal & Lauvås (1999) retter i P3 nivået oppmerksomheten på lærerens etiske rettferdiggjørelse av sine handlinger og stiller spørsmål om måten den underviser på er rettferdig og forsvarlig.

Vi har benyttet den didaktiske praksistrekanten i vår empiriske undersøkelse. Et av temaene i intervjuguiden går på informantenes praktiske undervisning og vi har stilt spørsmål og bedt om utdypning av egen forståelse ut fra praksistrekanten.

3.2 «Den gode lærers» ledelseskompetanse

En annen lærerkompetanse som er trukket frem i St.meld 11 (2008-2009) handler om lærerens evne til å lede klassen. Vi kommer i kapittel 3.2 til å se nærmere på hva som ligger inn under kompetansebegrepet klasseledelse og gå inn i teorien om hvordan klasseledelse utføres mest mulig hensiktsmessig i praksis. Vi vil ta for oss sentrale begreper innen klasseledelse og ta disse med oss videre inn i vår empiriske undersøkelse og det forskningsmessige etterarbeidet.

3.2.1 Klasseledelse

Ledelse er en viktig lærerferdighet og det å erkjenne at man er en leder er en av de viktigste forutsetningene for å lykkes som lærer. Elevenes læringsmiljø vil påvirkes av evnen til ledelse, elevene vil ha en god faglig og sosial utvikling hvis læreren er både en tydelig og støttende leder. Ledelse ses på som en forutsetning for læring og det er store krav knyttet opp til denne lederrollen fordi ledelsen nettopp er en viktig faktor som må være til stede under selve læringsprosessen (Nordahl, 2012).

Klasseledelse dreier seg om å lede læringen til enkeltelever og grupper, og man må som lærer gjennom sin klasseledelse strebe etter å skape et læringsmiljø hvor elevene utvikler seg både faglig og sosialt. De prinsipper som ligger til grunn for opplæringen, hentet fra K06, bør regnes som de verdiene som legges til grunn for en lærers klasseledelse. Et inkluderende og sosialt læringsfelleskap spinner ut i fra et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse. Det skal settes pris på mangfoldet og være god plass til samarbeid, dialog og meningsbrytninger. For eksempel er det en målsetting at elever skal få ferdighet i og utvikle forståelse for det i et demokratisk samfunn som er satt sammen av mangfold (Christensen & Ulleberg, 2013; K06). Begrepet klasseledelse står på dagsorden. Tidligere kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell kom med uttalelser i VG den 4.12.07 om hvordan han ønsket å gi læreren tilbake makten i klasserommet, og dermed mer makt og ansvar for det elevene sitter igjen med av kunnskap (Briseid, 2013).

Begrepet klasseledelse kan defineres noe forskjellig. En definisjon er satt av Thomas Nordahl (2012) og viser til en forståelse av begrepet klasseledelse ved å trekke frem tre hovedelementer. Disse tre elementene er; lærerens evne til å skape et positivt klima eller

læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro, og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats.

Alle som på en eller annen måte forholder seg til og deltar i det arbeid som skolen utfører forventer at læreren er en leder. Den læreren som ikke mestrer å utføre lærerjobben med en hensiktsmessig ledelse vil rett og slett svikte sine omgivelser. Det å være lærer innebærer altså det å ta ansvar og vise ledelse, man må ta ansvar for og lede elevene slik at de får realisert sitt læringsutbytte, både faglig og sosialt. Det som skjer i klasserommet er lærerens ansvar slik at for eksempel elevenes gode eller mindre gode oppførsel, eller elevenes gode eller mindre gode resultater, til en viss grad er lærerens ansvar, og læreren må forplikte seg til å forbedre miljø og resultater. En god lærer er ofte en fantastisk dyktig leder. Her er det snakk om mennesker som har forstått sin posisjon som profesjonell lærer og som i praksis handler slik som omgivelsene forventer. Det er lærere som har et klart innblikk i sin egen rolle, de tar ansvar og tar beslutninger som er hensiktsmessige for elevene (Nordahl, 2012).

3.2.2 Klasseledelse og forskningsfunn

Klasseledelse har vært gjenstand for omfattende internasjonal forskning. Det eksisterer to ulike tradisjoner innen denne forskningen, Classroom management-tradisjonen og Teacher effectiveness-tradisjonen (Briseid, 2013). Classroom management har som fokus å skape arbeidsro, minimere forstyrrelser og u hensiktsmessig tidsbruk slik at den tiden elevene har til å lære blir lengere. Denne tradisjonen sier noe om hvordan læreren bør utføre sin klasseledelse for å sørge for at elevene får mest mulig tid til å lære det faglige innholdet i undervisningen. Det er en videreføring og videreutvikling av det som tidligere ble omtalt som å disiplinere elevene sine. Teacher effectiveness har på den andre siden fokus på de lærerhandlinger som fører til læring hos elevene. I denne forskningen trekkes det ofte frem ulike momenter ment som gode råd for hvordan en lærer kan lette læringsprosessen for elevene sine. Eksempler på dette kan være å ha god struktur, sørge for sammenheng mellom mål, innhold og metoder og å variere undervisningen (Briseid, 2013). Innen denne forskningen finner vi bl a deler av den forskningen vi valgte å trekke frem under kapittel 1.4.1 «Relevante undersøkelser» Nordenbo mfl sin utredning «Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole» (2008) og Hatties «Visible learning» (2009). Dette er undersøkelser det ofte vises til i nyere pedagogisk faglitteratur (Nordahl, 2012).

Forskningsundersøkelsen «Visible learning» (2009) av John Hattie blir sett på som den mest omfattende sammenfatningen av pedagogisk forskning i verden noensinne. Hatties

konklusjon, som allerede nevnt, er at læreren utvilsomt har den mest fundamentale innflytelsen på elevenes læring (Hattie, 2009; Nordahl, 2012). De dyktige lærerne er de som forstår sin lederposisjon og tar det ansvaret det vil si å være leder. Læreren må altså inneha ferdighet innen det å lede elevgrupper og undervisningsforløp. Som en del av denne ledelsen må læreren sette konkrete mål for ønsket læring, stille krav til elevene og ha forventninger med hensyn til elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte. Ledelsen blir en forutsetning for å kunne lære bort fagkunnskap og dermed kunne oppnå faglig læringsutbytte. Det at ledelse betegnes som en ferdighet læreren skal mestre er viktig. Læreren må inneha både teoretisk kunnskap om hensiktsmessig ledelse av elever og elevgrupper, og samtidig inneha praktisk kunnskap og ferdighet (Nordahl, 2012). Dette finner vi igjen helt tilbake til Aristoteles tid, og måten han delte kunnskap inn i de tre formene episteme, teché og phronesis. Læreren må ha vitenskapelig sikker kunnskap, praktisk fundert kunnskap og en praktisk anvendelse av etikk, også kalt kunnskap i handling. En lærer må da altså ha praktisk hverdagskunnskap, eller handlingskunnskap, til bruk i det daglige møtet med elevene og gjennom disse møtene danne et mønster som er til å kjenne igjen over tid (Sollesnes, 2003). I tillegg til lærerens kunnskaper vil også lærerens holdning spille inn i klasseledelsen. For å videreutvikle sine ferdigheter og bli en bedre leder bør læreren reflektere over egen praksis, samarbeide med andre lærere, ha et kritisk perspektiv på egen ledelse, tilegne seg ny kunnskap og trene på nye ferdigheter (Nordahl, 2012).

Dansk Clearinghouse, gjennom forfatterne Nordenbo m.fl (2008) har sammenfattet en analyse av ulike faktorer hos en lærer som har betydning for elevenes læringsutbytte. Flere av hovedpunktene i konklusjonen retter seg direkte mot klasseledelse da rapporten sier at læreren skal inneha en evne til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til den enkelte elev og han skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp. Dette gjelder også det å utvikle og overholde regler. I tillegg skal læreren inneha den faglige og didaktiske kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre god undervisning (Nordahl, 2012; Nordenbo mfl, 2008).

En lærers evne til god klasseledelse knyttes til to av disse tre hovedpunktene. Læreren må ha et godt forhold til elevene han underviser og samtidig lede undervisningen på en tydelig måte. Hvis læreren mestrer dette vil elevenes forutsetning for læring øke. Det åpnes opp for en god interaksjon mellom elev og lærer, og når dette er på plass i tillegg til en lærers faglige dyktighet, vil elevenes læreforutsetninger være gode. Kort sagt må en lærer som skal utføre god klasseledelse og skape læring ha gode relasjoner til elevene og kunne lede dem, samt mestre faget sitt og dets fagdidaktikk (Nordahl, 2012; Nordenbo mfl, 2008).

3.2.3 Klasseledelse og autoritet

Hvis en faglig dyktig lærer er god til å styre klassen, er tydelig og har god relasjon med elevene vil det kunne bidra til å utvikle en ønsket autoritet hos læreren. Det vil være tilstede en balansegang mellom det å være varm og støttende på den ene siden og det å ha kontroll og struktur på den andre. Læreren bør være en autoritet og leder samtidig som han opptrer som en omsorgsperson som skal legge til rette for elevenes selvregulering. Og det er ikke bare snakk om at læreren skal være en leder men det er snakk om hvordan denne læreren er som leder. En lærer kan være for varm og snill eller for kontrollerende og streng og dermed ikke oppnå ønsket autoritet. Den utydelige lærer kan oppfattes som ettergivende og elevene kan selv innta kontrollen, mens den forsømmende eller autoritære lærer mangler nærhet til elevene og har enten for mye eller for lite kontroll. Den autorative lærer derimot ser elevene, anerkjenner dem og arbeider kontrollert med læring som målsetting. Kontrolldimensjonen tilpasser den autorative lærer til den enkelte elev og gjeldende undervisningssituasjoner (Briseid, 2013; Nordahl, 2012). Vi vil vise til lærerautoritet i vår behandling og analyse av datamateriell hentet fra observasjoner og intervjuer.

En god klasseleder må ha en gjennomtenkt vektlegging av sin egen fagorientering og elevsentrering. Det vil si en balanse mellom sine forventninger til elevenes læring og sin egen faglige kompetanse på den ene siden, og sitt engasjement og støtte til elevene på den andre. Den gode klasseleder er nærværende og har et blikk for hele klassen og sørger for at alle elever er deltakende og aktive med læringsaktiviteter (Briseid, 2013; Nordahl, 2012). Det bør etterstrebes å mestre det å være en faglig autoritet. Slik autoritet kan oppnås ved at læreren oppfører seg slik at det skapes respekt og tillit hos elevene. Læreren bør inneha både nære relasjoner til elevene, god faglig kompetanse og et sterkt faglig engasjement. Lærerens engasjement bør gjelde både faget og eleven, og ved å prioritere begge forholdene vil det gjennom den faglige autoritet oppstå et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev (Briseid, 2013; Nordahl, 2012). Dette asymmetriske forholdet blir sett på som svært viktig og det forklares ut fra at alle pedagogiske forhold er basert på asymmetri. Enkelte personer kan mer enn andre innen de fastsatte rammene de arbeider innen, dette være seg førskolelærere eller høgskoleprofessorer, og disse skal gjennom diverse valg og tilnærminger søke etter å bidra til at andre lærer og utvikler seg. Asymmetrien mellom elev og lærer er noe en lærer må jobbe aktivt med, samtidig som den gode relasjonen ivaretas (Nordahl, 2012).

3.2.4 Praktisk klasseledelse

For å lykkes med klasseledelse i praksis bør man kjenne, og ha et forhold til to ulike former for klasseledelse og utføre sin ledelse i en balansegang mellom disse to. Klasseledelse i en praktisk utførelse kan deles inn i strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, en form som omhandler lærerens planlegging og en form som viser til lærerens direkte møte med elever i ulike situasjoner (Søby, 2009 i Nordahl, 2012). Vi kommer til å se etter disse to formene for praktisk klasseledelse i vår observasjon av informantenes undervisning.

Et grunnleggende forhold innen utøvelse av god og effektiv ledelse er den strategiske klasseledelsen. Ofte blir denne formen sett på som en forutsetning for å fungere godt som lærer. Strategisk klasseledelse handler om å legge til rette for god undervisning gjennom kunnskap fra forskning, egen kunnskap om elevene og egen erfaring. Læreren planlegger og forbereder alt ved undervisningen og vet tydelig hvordan man skal fremstå som klassens leder. Alle elementer og sider ved undervisningen er tenkt i gjennom og læreren vet, gjennom strategisk klasseledelse, hva man vil med undervisningen, hvorfor man vil det og hvordan man arbeider for å oppnå ønskede målsettinger. Elevene må også være informert om og klar over hva det undervises i og hvordan undervisningen skal foregå (Nordahl, 2012; Nordahl, 2013).

På den andre siden vil det i undervisningen oppstå situasjoner man som lærer må forholde seg til der og da. Dette er mer eller mindre uforutsigbare situasjoner som preges av for eksempel elevers forutsetninger, modenhet, tidligere erfaringer og motivasjon. En annen ting som kan prege slike situasjoner er selve læreren og det tema det undervises i. Situasjonene er umiddelbare, de er flyktige og vil kunne variere fra time til time. En lærer som er god i klasseledelse har en evne til å gripe raskt inn og håndtere slike situasjoner på en tydelig måte. Denne formen for ledelse, kalt situasjonsbestemt ledelse, kan omhandle potensielle konflikter som læreren må håndtere, og om mulig avverge, der og da. Mange lærere er dyktige til dette, de er til stede i undervisningen og mestrer å håndtere uforutsette situasjoner til det beste for elevene. Det vil i mange slike situasjoner være umulig for læreren å tenke seg godt om, for så å ta valg og handle. Det asymmetriske forholdet mellom elever og lærer vil være godt synlig når læreren mestrer situasjonsbestemt ledelse. Læreren vil inneha kontrollen selv i umiddelbare situasjoner og autoriteten opprettholdes. Selv om dette er handling utført i her-og-nå situasjoner bør en lærer som ønsker å utvikle sin situasjonsbestemte ledelse reflektere over situasjonene og om de ble løst hensiktsmessig (Nordahl, 2012; Nordahl, 2013).

Vi har til nå skrevet om læreren og dens kontroll. I tillegg vil det være behov for en viss grad av elevkontroll når det gjelder styring av undervisningen. Hattie (2009; Nordahl, 2012) sier noe om spenningsforholdet mellom lærerens og elevenes egen kontroll i undervisningen. Uten noen som helst kontroll, kun sterk lærerdominans, vil elevenes motivasjon og engasjement kunne hemmes og dermed vil også deres læringsutbytte kunne påvirkes negativt. Når det er snakk om en autoritær lærer, og ikke lærerautoritet, vil spenningsforholdet mellom elev- og lærerkontrollen være for sterk. Elevene blir ikke nok involvert i sin egen undervisning og læring. Det er også her snakk om en hårfin balansegang. Blir elevkontrollen for sterk vil læringsutbytte kunne synke og lærerens innflytelse reduseres. Selvregulert læring kan gi mindre læringsaktivitet enn ved mer tydelig lærerkontroll og dermed mindre effektiv læring. Hvordan man balanserer mellom de ulike formene for kontroll vil variere ut i fra de elevene det gjelder. Hattie (2009; Nordahl, 2012) påstår at det er relativt godt dokumentert at selvregulert læring og individualisert undervisning ikke har noen effekt på elevens læringsutbytte. Individualisert undervisning knyttes nært inn under prinsippet om selvregulert læring hvor elevene i stor grad skal styre sine læreprosesser og dermed aktivt delta i sin egen læring. En slik form for læring krever nokså ofte en sterk grad av indre motivasjon fra elevens side. Eleven skal da ofte ta valg som omhandler hva de skal jobbe med og hvordan. De må ta ansvar for egen læring og arbeide en del alene i undervisningen. Dette fører med seg at lærerens kontroll svekkes og det kan være vanskelig å realisere gode læreprosesser. Lærerens individuelle veiledning vil være viktig for elevens læringsutbytte og mulighet til å fremme elevens autonomi og indre motivasjon for læring (Nordahl, 2012). Uttrykket delegert ledelse eller distribuert ledelse kan brukes om blant annet individualisert undervisning. Læreren gir elevene oppgaver som de selv må følge opp og ta ansvar for. Det kan ved en slik utførelse av klasseledelse bli mindre relasjonsbasert ledelse fordi interaksjonen med elevene blir mindre. Andre former for distribuert ledelse kan være bruk av ikt i undervisningen eller bruk av ukeplaner og arbeidsplaner hvor ansvaret legges til elev og foreldre. En utstrakt bruk av distribuert ledelse hvor ansvar for læringen delegeres i for stor grad til andre enn læreren minsker interaksjonen mellom lærer og elev og dermed også mulighet for tilbakemeldinger og formativ evaluering. Dette er faktorer som vil ha stor effekt på elevenes læring og som ikke bør reduseres (Hattie, 2009; Nordahl, 2012).

3.2.5 Klasseledelse - et knippe ferdigheter

Det at klasseledelse ses på som et omfattende sett med ferdigheter en god lærer bør inneha, fremmer det synet at man som lærer kan jobbe aktivt med å forbedre sin egen klasseledelse.

Man kan i følge Nordahl videreutvikle sin pedagogiske praksis og sitt ferdighetsnivå innen klasseledelse gjennom å analysere sin egen undervisning. Lærerens sterke og svake sider kan videreutvikles ved at man blir bevisst på sin egen praksis og sitt lederskap og reflekterer over dette. Denne refleksjonen får større effekt hvis den skjer i dialog med andre lærere fordi det med dialog rundt pedagogiske utfordringer vil etableres et felles pedagogisk språk og forståelse lærerne imellom. Gjennom dialog og refleksjon med andre lærere utfordrer man det private aspektet ved en lærers undervisning. Fordi det er lærerens undervisning som er avgjørende for elevens læring vil det være hensiktsmessig at man diskuterer og tar tak i pedagogiske utfordringer og situasjoner i lys av forskningsbasert kunnskap og ser på hva som virker i praksis. God klasseledelse videreutvikles gjennom å gjøre noe med det som ikke fungerer, ta tak i de dårlige ferdighetene og spille på de gode. Læreren må endre sin egen praksis og seg selv gjennom å vite hvordan han fremstår normalt i undervisningen for så og ta tak de de ferdigheter som må endres. Dette kan gjøres gjennom egen observasjon ved bruk av filmkamera eller gjennom observasjon utført av en annen. Det kan også være et alternativ å ta i bruk kartleggingsskjemaer hvor læreren selv eller elevene vurderer undervisning og ledelse ved bruk av standardiserte skjemaer. De ferdigheter man ønsker og har behov for å utvikle må man trene på. Læreren må bevisst gjennomføre strukturert opptrening over tid for å øke sin kompetanse (Nordahl, 2012).

Thomas Nordahl (2012; 2013) viser til noen hovedelementer ved praktisk klasseledelse. Disse er struktur i undervisningen, forutsigbarhet i undervisningen, kollektive instruksjoner og beskjeder til elevene, kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter, håndheving av regler og konflikthåndtering. Disse hovedelementene er da altså ferdigheter innen klasseledelse som en lærer bør inneha, arbeide aktivt med og videreutvikle. Dette er elementer som vi kommer til å ta med oss når vi observerer informantenes klasseledelse og videre ser på hvordan den gode lærer legger til rette for undervisning som gir læring for alle.

Struktur ses på som en helt avgjørende faktor når det kommer til lærerens ledelse. Uten struktur vil formidlingen av fagkompetansen svekkes og det kan ofte oppstå uro og manglende arbeidsinnsats. Strukturen må være tydelig ved oppstart av timer og ved overgangen mellom eller avslutning av aktiviteter og timer. Struktur og gjenkjennelighet i undervisningen skaper rammer for elevene. Elevene bør kjenne igjen elementer i timene og vite hvilke mål, temaer, metoder og aktiviteter de skal arbeide med. I tillegg til å vite hva som skal skje trenger elevene å vite hva som skjer hvis de ikke følger regler og beskjeder fra

læreren. Lærerens forutsigbarhet, formidlet gjennom tydelighet, kontroll og faste strategier påvirker altså elevenes trygghet i undervisningen (Nordahl, 2012; Nordahl, 2013).

Når det kommer til kollektive instruksjoner og beskjeder så handler dette om oppmerksomhet. Læreren må ha, og holde på elevenes oppmerksomhet for å kunne lykkes med undervisningen. I undervisningssituasjoner vil det i stor grad foregå kollektiv undervisning og formidling av beskjeder, uten denne felles oppmerksomheten vil dette bli umulig å få gjennomført for læreren. For å være tidseffektiv bør alle kollektive muligheter hvor elevene har oppmerksomheten mot læreren utnyttes til å formidle, dette være seg fagkunnskap, læringsmål, forventninger eller ønsket oppførsel. Man bør planlegge hvordan beskjeder skal gis, både språklig og kroppslig, og stille krav til ro og oppmerksomhet fra elevene for å legge best mulig til rette slik at flest mulig oppfatter klart og tydelig det som formidles. Øyekontakt med elevene, sammen med smil og en vennlig tone hvis situasjonen tilsier det, viser at læreren anerkjenner elevene og møter dem med respekt og verdighet (Nordahl, 2012; Nordahl, 2013).

Det er ikke bare ved kollektiv undervisning at øyekontakt er viktig, læreren må hele tiden ha overblikk over klasserommet og samtidig se den enkelte elev. Dette for å ha kontroll og oversikt over elevenes aktivitet, eller manglende fokus på rett aktivitet. Uro og uønsket atferd kan forhindres og/ eller korrigeres gjennom blikk og andre ikke-verbale tilbakemeldinger fra læreren, ofte kan et nikk og et strengt blikk være nok til å sette fokuset på rett plass igjen. Elevenes aktivitet bør observeres fra ulike vinkler ut i fra hvordan klasserommet er utformet, pulten plassert og arbeidsmetode som benyttes. En god klasseleder må signalisere at det ikke er akseptabelt å bruke mobiltelefon, surfe på internett eller andre utenomfaglige aktiviteter i en undervisningstime. Det er viktig med kontroll over og oppfølging av elevenes aktiviteter og et bevisst forhold til de signaler man selv sender ut. Det er ønskelig å skape et kommunikasjonsmønster med elevene hvor læringsaktivitet, engasjement og oppmerksomhet mot fag er naturlig for alle (Nordahl, 2012; Nordahl, 2013).

Skolen har et regelverk som skal følges av elevene og dermed oppfylle hensikten med å virke pedagogisk oppdragende. Gjennom fokus på det som er ønsket atferd vil regler kunne ha betydning for et positivt læringsmiljø. Regler skal bidra til å gi elevene trygge rammer og de er med på å tydeliggjøre ønsket elevatferd slik at elever og foreldre vet hva skolen forventer. Samtidig er regler viktige elementer når det gjelder læring av faglig og sosial kompetanse hos den enkelte elev. Gjennom regler lærer man å delta i og forholde seg til et fellesskap. Regler som følges bør utløse en positiv konsekvens i form av ros, oppmerksomhet og anerkjennelse.

Regler som brytes derimot bør utløse en eller annen form for negativ konsekvens eller en advarsel som uttrykker hva som kommer til å skje hvis atferden fortsetter. Elevene må kjenne godt formene for konsekvens de vil møte i undervisningen. Konsekvensene skal være gjeldende for skolen i fellesskap og følges konsekvent og skal være rimelige og ikke-straffende. Når det kommer til håndtering av eventuelle konflikter bør det foreligge klare prinsipper og tiltak slik at hensiktsmessige rutiner kan settes i handling ved oppstarten av en konflikt. Det å mestre konflikthåndtering på en tydelig og trygg måte er en viktig del av det å være en god klasseleder. Man bør søke å løse konflikten på lavest mulig nivå og hvis det er mulig holde den innen den situasjonen den oppstod. Bruk av profesjonell kompetanse og refleksjon, selv i en pågående overopphetet situasjon, vil sannsynliggjøre at læreren bidrar til å løse konflikten raskt og hensiktsmessig (Nordahl, 2012; Nordahl, 2013).

3.3 «Den gode lærers» relasjonskompetanse

I St.meld 11 (2008-2009) understrekes det at et godt forhold mellom elev og lærer er avgjørende for at en lærer skal lykkes med sin yrkesutførelse og dette kompetansebegrepet betegnes som relasjonskompetanse (Drugli & Nordahl, 2013; St.meld Nr 11, 2008-2009). Vi kommer i kapittel 3.3 til å gjøre rede for og benytte oss av denne kompetansen ut fra relasjonsperspektivet men har valgt å legge til kommunikasjonskompetanse i vår betegnelse av denne formen for lærerkompetanse. Relasjon og kommunikasjon er to perspektiver som står hverandre meget nært og det vil være umulig å se for seg en relasjon mellom to mennesker uten at det foregår en eller annen form for kommunikasjon dem imellom. Sagt med andre ord – relasjoner omhandler alltid også kommunikasjon og kommunikasjon omhandler alltid også relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2011). I våre observasjoner vil det være relevant å studere de relasjonelle forholdene og den kommunikasjon som skjer mellom informant og elever.

3.3.1 Relasjon og kommunikasjon

Det liv et menneske lever, leves omgitt av relasjoner til andre mennesker. Noen relasjoner er nære og viktige mens andre er mer distansert og uten særlig stor betydning. Mennesker kommuniserer med hverandre i alle disse relasjonene. Dette skjer på ulike måter som for eksempel gjennom blikk, smil, latter, tårer, samtaler, lytting eller avvisning. Det vil i relasjoner med andre mennesker være umulig å ikke kommunisere på et eller annet vis (Jensen & Ulleberg, 2011).

Fenomenet kommunikasjon har vært gjenstand for forskning og studier i mange århundrer og gjennom utviklingen av både samfunn og teknologi har interessen for dette fenomenet økt betydelig. Vi har alltid kommunisert, men nå kommuniserer vi enda mer og på mange nye ulike måter og former. Det tverrfaglige aspektet av kommunikasjonsteorien viser at fagområdet er et uoversiktlig felt som strekker seg vidt ut over mange ulike fag. Begrepet kan forstås og defineres på mange ulike måter og forklares ut fra ulike synsvinkler etter hvilket fag som ligger til grunn. Vi velger å legge boka «Mellom ordene – Kommunikasjon i profesjonell praksis» av Per Jensen og Inger Ulleberg (2011) til grunn for dette avsnittet som retter seg mot relasjon og kommunikasjon. Forfatterne skriver her om møtene mellom profesjonsutøvere og brukere, det som skjer gjennom ordene og det som skjer mellom ordene. Gregory Bateson og hans kommunikasjonsteori er å finne i boka og hans tanker står sterkt i deres begrunnelser og forklaringer (Jensen & Ulleberg, 2011).

På lik linje med at mennesket alltid lever i relasjon med andre mennesker vil kommunikasjon være noe vi gjør hele tiden. Det er samtidig en dynamisk prosess som utvikler seg over tid slik at vi etter hvert vil endre forståelsen av det som tidligere er kommunisert. Det er ikke mulig og ikke kommunisere i situasjoner med andre mennesker, kommunikasjonsprosessen blir av enkelte rett og slett sammenlignet med det å puste. Det er en livsnødvendighet. Vi kommuniserer om innhold og om forhold, på flere ulike nivåer samtidig. Det kommunikative samspillet med andre mennesker er et samspill som bør forstås sirkulært og det grunnleggende i dette samspillet er relasjonsperspektivet. Det er gjennom dialog og relasjon med andre at mennesket blir til (Halland, 2004; Halland, 2005; Jensen & Ulleberg, 2011).

Ved å se på en dypere forståelse av kommunikasjon må man se på alle de elementer som inngår i kommunikasjonen mellom mennesker. Det verbale språk, beskjeder og budskap som deles er kun et av elementene, det skjer så mye mer enn dette samtidig. Man må se på helheten av alle elementer for å få en meningsfull forståelse av kommunikasjon mellom mennesker, en helhet vi har lært å forholde oss til helt fra starten av. Kommunikasjon mellom mennesker er, som nevnt innledningsvis, til stede hele tiden, enten det handler om det man gjør eller sier, eller det man ikke gjør eller ikke sier. Vi som mennesker fortolker hverandre, vi både forstår hverandre og misforstår hverandre. Det ligger kommunikasjon i det verbale språk og de ordene vi sier til hverandre, men det ligger like mye kommunikasjon i de ordene vi velger og ikke si eller den måten ordene blir fremlagt på. Ord er ikke bare ord, vi kommuniserer alltid på flere nivåer. Ord, setninger, kroppsspråk, mimikk, tonefall, rytme, trykk, uthevninger og ironi, alle disse delene er elementer som inngår i kommunikasjonen

mellom mennesker. Det samme er lyder som kremting, pust, latter og pauser med stillhet. Vi tolker det som sies, og vi tolker hvordan det sies. Vi ordlegger oss konkret og presist eller vi ordlegger oss på en slik måte at det er tolkningen av ordene som er det budskapet vi ønsker å nå frem med (Jensen & Ulleberg, 2011).

Vi kommuniserer både direkte og indirekte, på flere ulike nivåer parallelt. Med indirekte kommunikasjon kan man her forstå at vi som mennesker, samtidig som vi gjennomfører en kommunikasjonssekvens, forsøker å kartlegge det forholdet man har med kommunikasjonspartneren. Hvilket forhold ligger til grunn for kommunikasjonen er også av betydning og vil prege den. Til eksempel vil en vennskaps – eller arbeidsrelatert kommunikasjonsprosess arte seg ulikt på mange områder (Jensen & Ulleberg, 2011). Gregory Bateson (i Jensen & Ulleberg, 2011) mener at vi i samtale i all hovedsak holder på med en definisjon av forhold, at vi indirekte konstant forteller hverandre hvordan vi ser dette forholdet og hverandre. Uansett hva slags innhold kommunikasjonen har så er det dette som opptar oss mest, vi viser gjennom indirekte kommunikasjon om vi for eksempel er glade, omtenkssomme og interessert eller sure, egoistiske og uinteressert i den kommunikasjonen som foregår. Det forholdet som ligger til grunn for kommunikasjonen og den kontekst den foregår i vil påvirke hvordan ord og uttrykk tolkes og hvilket utfall som følger videre. Forholdet mellom partene i kommunikasjonsprosessen kan være slik at et verbalt uttrykk oppfattes som fleip, eller forholdet kan være slik at det samme uttrykket oppfattes bokstavelig og fører til en spesifikk handling (Halland, 2004; Jensen & Ulleberg, 2011).

For å forstå hva som menes med at samspill må forstås sirkulært, så ser vi på forskjellen mellom en lineær og en sirkulær forklaring av samspill mellom to individer. En lineær forklaring tar for seg den enkle forklaringen på hvorfor et utfall blir som det blir: «*Han er passiv fordi hun maser*» (Jensen & Ulleberg, 2011:25) Det er en nærliggende årsak og en grunn å skylde på, et lineært årsak-virkning perspektiv hvor personlige egenskaper ofte blir en forklaringsramme for det som skjer. En av personene får dermed ofte skylden for at et problem oppstår, eller som eksempelet sier; årsaken til at hun maser er hans passivitet. Med en sirkulær forklaring på en samspillsituasjon vil man derimot vektlegge at det er flere parter som bidrar i samspillet. Det er flere som bidrar til at utfall blir som det blir, det er flere som har ansvar for situasjon, utfall og eventuelle problemer. Individenes egenskaper vil være i endring ut i fra hvilke situasjoner de befinner seg i og hvilken relasjon det er mellom partene. Ut i fra et sirkulært perspektiv vil individets egenskaper dermed kunne være passiv i en situasjon mens det samme individet vil kunne vise en aktiv fremtoning i en annen interaksjon.

Samspillsmønsteret mellom to individer har ingen klar start eller slutt, det er ingen tydelig årsak. Det sirkulære mønsteret blir til roller individene påtar seg i interaksjonen med hverandre. Egenskapene som ved en lineær forklaring ble tillagt individene blir ved en sirkulær forklaring til beskrivelser av relasjonen dem i mellom og noe individet viser i en gitt relasjon. Mennesket kan, ved å fokusere på det sirkulære samspillet, få en ny måte å tenke og tolke kommunikasjonen på. Man må da velge å se på relasjoner mellom personer i stedet for egenskaper ved personene. Det er det kommunikasjonen handler om, relasjoner og forhold mellom mennesker, ulike situasjoner og menneskets forhold til og forståelse av de erfaringer som er gjort. I dette sirkulære samspillet er vi selv en del av helheten, vi er selv en del av vår egen beskrivelse av relasjonen (Jensen & Ulleberg, 2011).

Batesons kommunikasjonsteori gir ikke et forenklet perspektiv på hva kommunikasjon er. Han skrapet det ikke ned til å gjelde en avsender, en mottaker og et budskap, men favner heller om begrepets kompleksitet. Han ser på kommunikasjon i vid forstand, med mange innfallsvinkler og en grunnleggende kommunikasjonsverden hvor vi forholder oss til ideen om ulike ting. Med dette mener han at vi ikke forholder oss til fenomener og gjenstander direkte, det er ideen om dette vi har skapt inne i hodet vårt. Tolkning, avgrensning, sansing og meninger legges til og påvirker hvordan vi forstår virkeligheten, enten det er gjenstander, fenomener, situasjoner eller samspill med andre. Vi forholder oss til vår egen tolkning og disse tolkningene vil gjøre virkelighetene ulik fra person til person, vi erkjenner verden ved å stå i en relasjon til den verden som er vår subjektive virkelighet (Jensen & Ulleberg, 2011).

Vi ønsker å ta med oss dette teoretiske aspektet ved en lærers relasjonskompetanse når vi nå går mer inn på relasjonen mellom lærer og elev og den kommunikasjonen som skjer i skole- og undervisningssammenheng.

3.3.2 Relasjonen mellom lærer og elev

En relasjon er et kommunikasjonsmønster som bekrefter det relasjonelle forholdet. Denne bekreftelsen betyr å kunne etablere, fastholde og bygge ut det relasjonelle forholdet.

Profesjonell relasjonskompetanse er evnen til å etablere og fastholde en utviklingsstøttende kontakt og ut fra denne kontakten å ta ansvar for å skape et lærende og oppdragende samspill med elevene. Noen lærere mestrer godt det å skape en positiv relasjon til elevene sine, mens andre sliter noe mer med denne siden av lærerrollen. Det er med relasjonskompetanse som med ledelseskompetanse at det å utvikle et godt relasjonelt forhold til elevene sine er en ferdighet man som lærer kan arbeide med å utvikle. Det samme gjelder fastlåste negative

relasjoner mellom elev og lærer. Disse kan endres og forbedres gjennom et initiativ fra læreren (Drugli & Nordahl, 2013). Vi har ut fra vår problemstilling lagt vekt på lærerens relasjonskompetanse både i selve undersøkelsen og i etterarbeidet. Vi ønsker å se på hva det er våre «gode lærere» gjør i sitt arbeid med å etablere og videreutvikle sin lærer-elevrelasjon.

Den kvalitet som er på lærer-elevrelasjonen vil være meget viktig for barn og unges sosiale og faglige utvikling. En lærer skal være en god rollemodell og et forbilde for elevene sine og formidle aksept og varme. Elevene trenger å etablere relasjoner med trygge voksne som kan vise dem hvordan de skal forholde seg til omverden og hva som er rett eller galt. Det vil alltid være en del av en lærers arbeidsoppgaver å legge til rette for at denne relasjonen er så god som mulig og støtte opp sine elever ved behov. Relasjonen mellom lærer og elev kan ses på som et eget miniutviklingsmiljø som i positiv forstand kan innebefatte nærhet, omsorg, respekt og et lavt konfliktnivå. Det kan samtidig nevnes at en lærer-elevrelasjon som bærer preg av konflikt, vil kunne ha motsatt effekt og i verste fall påvirke elevens utvikling negativt (Drugli & Nordahl, 2013; Linder, 2012).

Det vil alltid være lærerens ansvar å legge til rette for en positiv utvikling av en lærer-elevrelasjon. Denne relasjonen vil være tilstede helt fra elevene møter læreren i skolesammenheng første gang, og den vil gradvis utvikles etter hvert som man tilbringer tid sammen og lærer hverandre å kjenne. Denne utviklingen skjer uavhengig av om læreren jobber aktivt med relasjonsbyggingen da den yrkesutførelsen en lærer bedriver nødvendigvis vil innebære og etablere sosiale og faglige relasjoner til de elevene han underviser. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev vil gjenspeiles i den innsikt, kunnskap og ferdighet læreren har omkring det å skape og vedlikeholde positive relasjoner til sine elever. Vi har nevnt tidligere at kommunikasjon og relasjon ofte er en side av samme sak, de ville ikke eksistere uten hverandre. Utvikling av gode lærer-elev-relasjoner vil dermed basere seg på kommunikasjon med elevene. Denne kommunikasjonen mellom en lærer og en elev vil også omfatte to sider, de kommuniserer alltid om både innholdet i samtalen og forholdet dem imellom. Da lærer-elev-relasjonen utvikles gjennom kommunikasjonen vil den relasjonen disse partene innehar til det gjeldende innholdet i samtalen også stå sentralt. Dette kan være til eksempel innholdet i et fag eller et problem som eleven sliter med i sin skolehverdag. Det er ønskelig å utvikle relasjonen mellom lærer og elev, mellom elev og fag og mellom lærer og fag. Det å inneha og utvikle sin evne til faglig kommunikasjon vil dermed være en kjernekompetanse for en lærer i det pedagogiske arbeidet. Både det at det er læreren som er ansvarlig for å etablere relasjoner og at læreren innehar mer fagkunnskap enn eleven vil være med på å skape et asymmetrisk

forhold mellom læreren og eleven. Læreren blir i denne relasjonen den profesjonelle voksne som skal jobbe mot å legge til rette for den enkelte elevs sosiale og faglige læring (Drugli & Nordahl, 2013; Linder, 2012; Jensen & Ulleberg, 2011).

En slik asymmetrisk positiv relasjon mellom lærer og elev vil bestå av noen hovedtilnærminger. Eleven må oppleve å bli sett av læreren sin gjennom blikk, personlige kommentarer og et vennlig klapp på skulderen. Det å merke at læreren din er interessert i deg og de hendelser som er av betydning for deg vil ha en positiv innvirkning på eleven og dens følelse av å bli sett og hørt. Eleven vil da bli sett på som et subjekt og som en aktør som verdsettes ut i fra sine egne interesser, oppfatninger og erfaringer. En annen tilnærming for å kunne etablere en god relasjon er gjensidig tillit mellom lærer og elev. Tillit kan knyttes opp til kvaliteten på selve relasjonen og går ut på både det at eleven føler at han kan stole på læreren sin og på at læreren innehar en væremåte som gjør at han fortjener elevens tillit. Det blir lærerens oppgave å opptre høflig, forutsigbart og troverdig med en grunnleggende positiv innstilling til den enkelte elev slik at eleven føler seg trygg og komfortabel i det relasjonelle forholdet. Det er mulig å vise til klare sammenhenger mellom elevens relasjoner til læreren og deres motivasjon og arbeidsinnsats. Dette forklares ut fra at en lærer med en god relasjon til elevene vil få bedre tilgang til dem og åpne opp for samhandling og kommunikasjon med eleven. Dette vil igjen gjøre at det blir enklere å stille krav og forventninger til dem gjennom en meningsskapende form for dialog og elevene vil forsøke å innfri disse forventningene. Andre tilnærminger som kan være relasjonsfremmende er å bruke elevens navn aktivt, være i fysisk nærhet til eleven når man samtaler med han, gi verbal bekreftelse som viser at man ser de signaler som eleven sender ut og da særlig de positive handlingene (Drugli & Nordahl, 2013).

Vi vil i våre observasjoner betrakte hvordan informantene ser elevene sine, viser interesse for enkeltelever og om det er mulig å oppfatte en tilstedeværende tillit i lærer-elev-relasjonene.

3.3.3 Dialog med elevene og den gode samtale

Det er som nevnt tidligere alltid minst to parter i en kommunikasjonsprosess. I skolesammenheng vil både lærer og elev danne seg en oppfatning og en mening om den andre parten. Dette vil gjelde både om relasjonen og forholdet dem i mellom, og om innholdet i kommunikasjonen. Det vil foregå et samspill, en kommunikasjonsprosess, som vil endre seg over tid og hvor både relasjonen dem imellom og situasjonen vil utvikles. Det å se seg selv som en del av denne kommunikasjonen, en del som er med og påvirker, vil være viktig for

begge partene. Dette blir sett på som et demokratisk perspektiv på kommunikasjon, et perspektiv hvor deltakelse og medvirkning er mulig for elevene. Samtidig vil lærerens profesjonelle rolle bære preg av likeverd med elevene og en vilje til å ta i bruk elevmedvirkning som metode (Jensen & Ulleberg, 2011).

Dialog som begrep defineres på ulike måter. Selve definisjonene vil variere ut fra hvilken innfallsvinkel det ses i sammenheng med og hvilken forståelse som ligger til grunn for begrepet. «*Dialog kommer fra gresk og er satt sammen av dia, som betyr gjennom eller mellom, og logos, som betyr ord eller tale. Det er altså gjennom ordene man utforsker et tema eller søker sannheten, slik Sokrates eller Platon ville sagt det.*» (Jensen & Ulleberg, 2011:254). Begrepet dialog kan også ses på som en muntlig ansikt-til-ansikt samtale mellom to mennesker. Ved å se på begrepet i vid forstand vil man også kunne utvide begrepet til å omfatte skriftlig kommunikasjon (Dysthe, 1995). En vanlig bruksmåte av begrepet dialog vil være å se på det som en samtale mellom to eller flere parter. Dialogen blir ofte også karakterisert som et muntlig møte. Dialogen mellom lærer og elev vil dermed være et profesjonelt muntlig møte (Jensen & Ulleberg, 2011).

Det at en dialog består av flere aktive parter i en kommunikasjonsprosess skiller den fra monologen. En monolog vil også kunne være et muntlig møte mellom to parter, men den vil bære preg av en enetale med definisjonsmakt og lite lytting. I skolesammenheng vil man møte på den profesjonelle monologen. En lærer kan dominere det muntlige møtet i kommunikasjonsprosessen og unngå å slippe til eleven som aktiv part, dermed ikke gi rom for dialog. Videre er det visse kvaliteter en dialog må omfatte. Man må ha vilje til å lytte, man må møte den andre parten som et subjekt og man må være åpen for å forandre oppfatning og forståelse av det gjeldende fenomen, tema eller problem som blir omtalt i dialogen. Til grunn for dialogen vil det ligge et symmetrisk forhold mellom likeverdige (Jensen & Ulleberg, 2011).

Dialektisk relasjonsforståelse som teori er utviklet av den norske psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye og er en teori som bygger på tidligere teori og ideer utviklet av bl a Hegel og Mead (i Jensen & Ulleberg, 2011; Karlsen i Svanberg & Wille, 2009). I denne dialektiske relasjonsteorien står begrepet anerkjennelse sentralt. I begrepet ligger det en forståelse av en likeverdig relasjon hvor man streber etter å forstå den andres perspektiv. Motpartens oppfatning av virkeligheten ses på som gyldig og man har et åpent syn på den andres forståelse, da særlig den delen av forståelsen som særlig viker fra sin egen oppfatning. Man

skal akseptere, respektere og godta. Dette vil være en holdning man strekker seg langt for å forsøke å oppnå for dermed å gi den andre kraft. Vi kan virkeliggjøre anerkjennelse gjennom relasjoner til andre preget av likeverd, det er gjensidige prosesser som påvirker hverandre. *«Det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjonen til andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake på meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir»* (Jensen & Ulleberg, 2011:261). Elever bør få lov til å være ekspertene når det gjelder sin egen opplevelse. Elevens egen opplevelse skal anerkjennes og dens egen historie skal høres før læreren kommer med sin respons og forslag til svar og løsninger så fort eleven tar en liten pause. Fordi anerkjennelse inneholder faktorer som lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet vil det å etablere en anerkjennende relasjon med elever være en viktig del i relasjonsbyggingen (Drugli & Nordahl, 2013; Jensen & Ulleberg, 2011).

Anerkjennelse er et av begrepene vi kommer til å bruke aktivt i vår empiriske undersøkelse og noe vi ser etter i våre observasjoner.

En sentral del av den profesjonelle lærers yrkesutførelse er samtalen. Det finnes mange former for samtaler og samtaler kan ha mange ulike karakterer. I en samtale med eleven bør læreren lytte, vise at elevens egen erfaring er av betydning og la eleven slippe til i samtalen. Man bør be om tilbakemeldinger og vurdere samtalen sammen med eleven, samtidig som man bør være forsiktig med å gi ensidig kritiske kommentarer. En samtale kan i skolesammenheng kalles både undervisning, opplæring, foreldresamtale og veiledning. Samtalens innhold, tid og sted vurderes ut fra dens mening og mål. Rammene rundt samtalen og den strukturen som ligger til grunn kan være med på å påvirke det utfallet samtalen får. Noen samtaler er naturlige deler av det daglige arbeidet og er uten klar struktur mens andre samtaler er strukturerte, systematiske og av mer formell karakter. Det å inneha en felles forståelse om hva som er en slik formell samtale sitt innhold og formål, og avklare hvilke forventinger man har til samtalen, vil være av stor viktighet for å oppnå hensikten med den planlagte samtalen (Jensen & Ulleberg, 2011). Den informasjonen man får gjennom samtaler kan ofte være til god hjelp i arbeidet med eleven og det kan like gjerne være de uformelle og ikke-planlagte samtalene som kan gi en lærer viktig informasjon. Læreren har en hverdag som består mye av det å samtale med elever, enten det er under fire øyne, eller i gruppe med andre barn og unge. Den informasjonen man får gjennom disse små dialogene og den relasjonen som utvikles blir en viktig del av både planleggingsarbeidet før og innholdet i de mer planlagte samtalene. Den gode dialogen blir ofte til gjennom den kommunikasjon og relasjon som etableres i de uformelle møtene (Jensen & Ulleberg, 2011).

Som lærer vil man i en samtale veksle mellom å lytte, stille spørsmål, kommentere og fortelle. Spørsmål kan være av ulik art, og det er en sammenheng mellom hvilke spørsmål man stiller og hvilken hensikt man har med dialogen. Det å lytte er også mer komplekst enn man kanskje skulle tro og hvordan man lytter vil påvirke hva man faktisk hører og legger merke til. Spørsmål og lytting vil henge sammen i en sirkulær aktivitet og påvirke hvor samtalen bærer og hvilke historier og kommentarer som innlemmes i den (Jensen & Ulleberg, 2011).

I profesjonelle samtaler med elever må man forsøke å unngå å undervurdere elevens dialogkompetanse og den følsomhet som kan være tilstede i en slik form for kommunikasjon og relasjon med voksne. Det vil eksistere et asymmetrisk forhold mellom den profesjonelle lærer som en part i samtalen, og barn eller unge som den andre parten. Denne asymmetrien vil vise et maktforhold hvor eleven på en side vil strebe etter å være flinke og forsøke å tilfredsstille de forventninger de tror blir stilt til dem, samtidig som deres kommunikasjon består i langt større grad av lek, fantasi og en annen virkelighetsforståelse. Elevens stemme vil høres i mindre grad og læreren som profesjonsutøver må anstrenge seg for å faktisk lytte til barn og unge og ta deres stemme på alvor. Barneombudet sier at barn og unge har rett til medvirkning, og ønsker blant annet at de skal ses på som likeverdige og kompetente individer i samhandling med voksne. Barn skal både ses og høres (Jensen & Ulleberg, 2011).

Vi kommer til å observere de samtalene som foregår mellom lærer og elever i den praktiske undervisningsøkta. Det å inneha en relasjon til og det å kommunisere med elevene er også et emne vi tar for oss i intervjuene.

3.3.4 Tre ulike former for dialog

Den norske psykologen og professoren Karsten Hundeide (i Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012) har inspirert til en samspillsguide til bruk for å få samspill mellom barn og profesjonelle mest mulig optimalt. Denne guiden skal sørge for at den personlige og profesjonelle relasjonen mellom for eksempel lærer og elev skal være samlet omkring noe felles for partene. Samspillet dem imellom skjer i en sosial kontekst hvor en slik veiledning av barnet vil være nødvendig for barnet i dets utvikling. Den profesjonelles relasjonelle kommunikasjon skal gjennom samspillsguiden sensitiveres og systematiseres (Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012).

Hundeide tar for seg tre ulike former for dialog; Den følelsesmessige dialogen, den meningsskapende dialogen og den guidende og veiledende dialogen (i Linder, 2012). De er alle deler av den kommunikasjonen vi utfører, de vil overlappe hverandre og veksles mellom

når de benyttes. Disse dialogformene kan opptre parallelt, de kan både regnes som ulike nivåer innen kommunikasjonen og ulike måter å kommunisere på. Til grunn ligger den følelsesmessige dialogen som en forutsetning for samhandlingen, samtidig som kommunikasjonen stadig kan veksle mellom å være meningsskapende og veiledende (Drugli & Nordahl, 2013; Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012). Vi kommer til å trekke med oss disse tre formene for dialog i vår analyse av informantenes handlinger og besvarelser.

Den følelsesmessige dialogen kalles også den emosjonelle dialogen og omhandler en følelsesmessig fremtoning og det å gi bekreftende svar på følelsesuttrykk. Relasjonen mellom elev og lærer utvikles gjennom at eleven vies oppmerksomhet og at situasjoner forstås fra elevens perspektiv. Det må eksistere et nærvær og en felles virkelighet hvor elev og lærer kan skape læring og erfaringsutveksling gjennom det å dele følelser, handlinger og erfaringer. For å legge til rette for barns læring og skape gode relasjoner i skolen er det viktig å vise positive følelser ovenfor barnet, vise at man som lærer er følelsesmessig tilgjengelig og være den som inviterer til sosialt samspill. Man bør respondere på og se elevens initiativ slik at man bidrar til at eleven utvikler sin selvfølelse. Det sosiale fellesskapet består blant annet av det å lytte og stille spørsmål. Dette er viktige grunnelementer som eleven må lære seg og ta del i, og utvikle sitt eget jeg igjennom. Det å invitere eleven til samtale, både det å stille spørsmål og lytte til svar eller besvare spørsmål vil dermed bli essensielle samspillstemaer som må utvikles. Anerkjennelse, slik vi har beskrevet den over, vil gi eleven en følelse av betydningsfullhet og menneskelig verdi. Læreren må gi eleven anerkjennelse slik at han/hun kan utvikle sin selvhverdelse og lysten til å leve og lære (Drugli & Nordahl, 2013; Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012).

Den meningsskapende dialogen kalles også den lærende eller den utvidende dialogen. Fokuset vendes mer mot omgivelsene og elevens nysgjerrighet og motivasjon til å lære. Den profesjonelles engasjement i en meningsskapende dialog vil være av betydning for å bevare denne nysgjerrigheten og interessen for nye emner, situasjoner og temaer. Læreren blir en medspiller og med-opplever når eleven utforsker sin livsverden. Læreren bidrar, gjennom å dele en felles oppmerksomhet med eleven mot ulike områder, til å skape en meningsfull og lærende prosess. Elevens hensikter og interesser støttes opp av læreren og det partene opplever sammen gjennom en utvidende dialog. Eleven kan gjennom samtaler skape en distanse til opplevelsen og dermed utvikle sin egen forståelse av hva man har lært. Det handler for læreren om å fange elevenes oppmerksomhet, holde fast ved denne oppmerksomheten og etablere koblinger mellom den aktuelle oppmerksomheten eller

opplevelsen til andre læringssituasjoner (Drugli & Nordahl, 2013; Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012).

Den guidende og veiledende dialog kalles også den regulerende og grensesettende dialog. En slik form for dialog vil finne sted i en læringssituasjon hvor læreren korrigerer og justerer elevens initiativ eller i en dialog hvor eleven får forklaringer på gjeldende grenser og sosialt gjeldende normer og regler. Her vil to aspekter spille inn, fellesskapets interesser og kultur og det relasjonelle forholdet til den enkelte elev. Veiledning av elever er en viktig del av oppdragelsesaspektet og er med på å utvikle refleksive, selvstendige og selvregulerende barn. Det er ingen enkel oppgave å føre en guidende og veiledende dialog og samtidig anerkjenne elevens egen opplevelse og stemme. I enkelte situasjoner kan forhandling være en løsning og en måte å bli enige om gjeldende regler på. Gjennom en demokratisk tankemåte kan elevens selvstendige, empatiske og ansvarlige holdning fremmes (Drugli & Nordahl, 2013; Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012).

I vår undersøkelse og i vårt etterarbeid kommer vi til å se på de ulike formene for dialog og forsøke å knytte disse opp til det vi observerte i praksis og de svar informantene ga i sine intervjuer.

3.4 «Den gode lærers» fagkompetanse

Vi har i 1.4 sett på Thuens (2012) fremstilling av «den gode lærer» over tid, der beskriver han debatten i forhold til fagets og pedagogikkens plass i lærerutdanningen for å utdanne gode lærere. Her er faglæreren kontra allmennlæreren også sentral. Lærerutdanningen er i dag et fireårig løp, men det har i tillegg blitt åpnet opp for et femåring masterprogram i form av lektorutdanninger. Denne siste femårige utvidelsen er begrunnet i behovet for «spesialist» lærere som har fagkompetanse som går utover den som gis i den spesialiserte grunnskoleutdanningen. Dette entydige signal har vært at utdanningen av «den gode lærer» fordrer et kunnskapspåfyll både når det gjelder allmenne fag og pedagogikk. Slik kommer kravet om mer faglig dybde kunnskap i lektorutdanningen (Thuen, 2012).

Vi vil her kort se på «den gode lærer» og kompetanse i fag. I stortingsmelding 11(2008-2009) blir faglig kompetanse definert på denne måten:

Fag og grunnleggende ferdigheter. Dersom elevene skal få gode faglige resultater, må læreren ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i. Læreren må ha grundig kjennskap til kompetansemålene i læreplanene for fag og kunne velge ut og fordele lærestoff slik at det sikrer god faglig progresjon. Læreren må også ha innsikt i hvordan fagene kan bidra til læring av grunnleggende ferdigheter, og se til at opplæringen gir elevene et best mulig grunnlag for videre læring. (St.meld Nr 11:15, 2008-2009).

Her ser vi at «den gode lærer» trenger solide fagkunnskaper for at alle elevene skal få utnyttet sitt læringspotensiale, slik at de kan se hvor den enkelte elev står og hva den kan gjøre for å komme videre i det faglige arbeidet. Nordenbo m fl (2008) legger frem at selv om læreren har veldig gode undervisningshandlinger så hjelper ikke dette hvis han ikke har grundige fagkunnskaper i faget som elevene skal lære. De sier videre at skoler som lykkes har faglige dyktige lærere. Et høyt faglig nivå fører også til at den enkelte lærer har større tiltro på sine egne faglige ferdigheter og blir på denne måten friere i faget til å legge opp undervisningen best mulig og kunne diskutere faget med elevene (Nordenbo m fl, 2008).

For at «den gode lærer» skal kunne undervise i fagene sine må han også inneha spesifikk fagdidaktikk innenfor det enkelte fag. Fagdidaktikk er broen mellom generell didaktikk og det faget det skal undervises i. Det kan altså på denne måten knyttes tett opp mot pedagogikk og i tillegg knyttes opp mot det aktuelle faget. Fagdidaktikk handler om hvordan man skal formidle faget og undervise i det på grunnlag av læreplaner, lærestoff, arbeidsmetoder, vurderingsformer, elevens læreforutsetninger, og så videre (Christiansen & Ulleberg, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2007).

3.5 Oppsummering

Vi har først i dette kapitlet lagt fram de fire overordnede kompetansebegrepene fra stortingsmelding 11 (2008-2009) som er didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse, relasjonskompetanse og fagkompetanse. Vi ser det som hensiktsmessig å forfatte en grundig oppsummering av dette fagkapitlet da denne kompetansekategoriseringen er meget sentral videre i vår empiriske undersøkelse og vårt drøftingsarbeid.

Didaktisk kompetanse

I forhold til den gode lærer og didaktisk kompetanse går vi først inn på begrepet didaktikk som omhandler spørsmål som er knyttet opp mot undervisning og læring. Det handler om

undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Dette er sentrale spørsmål som den gode lærer må reflektere over slik at han kan endre og forbedre egen praksis (Engelsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2011). Evidensbasert undervisningspraksis omhandler å trekke relevant forskning inn i egen praksis, den settes også i sammenheng med elevenes måloppnåelse og læringsutbytte. Det strides rundt dette læringssynet da det kan redusere lærerne til en teknisk tilrettelegger. Det er viktig at læreres yrkeserfaring også ivaretas. Læreren må beherske andre områder i sitt klasserom som påvirker elevenes virksomhet og faglige resultater enn det som er forskningsbasert. I Skjervheims (1992; Backmann & Haug, 2006) artikkel om det instrumentalistiske mistak advarer han mot å se på pedagogikken som en instrumentell vitenskap der lærerens handlinger reduseres til tekniske eller pragmatiske handlinger. Videre så vi på den didaktiske relasjonsmodellen som viser samspillet mellom sentrale didaktiske kategorier. Disse er elev, mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmetode og vurdering (Engelsen, 2012; Halland, 2005; Lyngsnes & Rismark, 2011). En kritikk av denne modellen er at den er for enkel i forhold til lærerrollen og elevenes læring (Kvernbekk & Strand, 1998). Den didaktiske praksistrekant er en modell som prøver å forklare hvordan lærerens opplæringspraksis foregår og er inndelt i tre nivåer, P1, P2 og P3. Vi tar denne i bruk i vår empiriske undersøkelse (Engelsen, 2012; Handal & Lauvås, 1999).

Ledelseskompetanse

Under den gode lærer og ledelseskompetanse, som omhandler lærerens evne til å lede klassen, ser vi på klasseledelse og hvordan dette utføres mest mulig hensiktsmessig i praksis. Ledelse er en viktig lærerferdighet og for en god lærer er det viktig å erkjenne at han er en leder. Ledelse ses på som viktig for å utvikle et godt læringsmiljø og som en forutsetning for den enkeltes elevs læring (K06; Nordahl, 2012). Begrepet klasseledelse kan bli noe ulikt definert. Nordahl (2012) definerer klasseledelse ut fra tre hovedelementer som er lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro, og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats. Forskning understreker også viktigheten av klasseledelse. Forskerne deler klasseledelse inn i to tradisjoner; Classroom management- og teacher effectiveness- tradisjonen. Den første minner om å disiplinere elevene hvor klasseledelse handler om å skape ro og orden. Mens den andre står i et motsetningsforhold til denne tradisjonen, her er man mere opptatt av å skape sammenheng mellom mål, innhold og metode og variere undervisningen (Christiansen & Ulleberg, 2011). I Hatties (2009) store undersøkelse fra 2009 konkluderer han med at læreren er det viktigste elementet i elevenes læring. Ut fra forskningen viser han til en del kvalifikasjoner som

læreren må ha. Han må forstå sin lederposisjon og ta ansvaret for denne, må kunne lede elevgrupper og undervisningsforløp, kunne lære bort fagkunnskap slik at elevene oppnår læringsutbytte. Dette må baseres på teoretisk kunnskap, handlingskunnskap og i tillegg vil lærernes holdninger være av stor betydning. Nordenbo mfl (2008) har i tillegg dette hovedpunktet; lærerens evne til å inngå og vedlikeholde sosiale forhold til elevene sine. Læreren må ha gode forhold til de elevene han underviser og dette er utgangspunktet for at læreren skal kunne lede elevene sine. Klasseledelse krever autoritet. Autoritet i denne sammenheng handler om en balansegang mellom å være varm og støttende på den ene siden og å ha kontroll og struktur på den andre siden. Det handler om å se elevene sine og få dem til å jobbe målrettet med fagene. Dette er en egenskap som lærerne må etterstrebe, for dette skaper respekt og tillit hos elevene (Briseid, 2011). Nordahl (2012) beskriver at det er et asymmetrisk forhold mellom seg selv og elevene sine. I dette forholdet ligger det klare definerte roller om hvem som er lederen og hvem som ledes. Praktisk klasseledelse kan deles inn i to kategorier, den første er strategisk klasseledelse som er å legge til rette for god undervisning gjennom kunnskap fra forskning og egne erfaringer, her fremstår læreren som en tydelig klasseleder. Den andre er situasjonsbestemt klasseledelse, dette handler om de uforutsette situasjonene som kan oppstå i et klasserom. En god klasseleder har evnen til å gripe raskt inn og håndtere slike situasjoner (Nordahl, 2012). I tillegg til lærerens kontroll gjennom klasseledelsen vil det også være viktig å se på elevenes kontroll igjennom deres påvirkning av undervisningen. Stor lærerkontroll vil kunne svekke elevenes motivasjon og engasjement og dermed hemme deres læringsutbytte. Men blir elevkontrollen for sterk, kan også lærings situasjonen svekkes og lærerens innflytelse svekkes. Her er det med andre ord en hårfin balansegang (Hattie, 2009; Nordahl, 2012). Klasseledelse omhandler disse ferdighetene: struktur i undervisningen, forutsigbarhet i undervisningen, kollektive instruksjoner og beskjeder til elevene, kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter, håndheving av regler og konflikthåndtering. Disse ferdighetene trenes best opp ved å reflektere over egen praksis (Nordahl, 2012).

Relasjonskompetanse

Relasjonskompetansene knyttes opp mot det som kalles kommunikasjonskompetanse, dette er to perspektiver som står hverandre nær og det ene forutsetter det andre. En basis for alle relasjoner er kommunikasjonen (Jensen & Ulleberg, 2011). Dette er et samspill mellom partene og kan forklares på to måter. En lineær forklaring er ofte en forenkling, det er et årsak- virknings forhold der hendelser bygger på hverandre. En sirkulær forklaring er en

samspillsituasjon. Det er flere som bidrar til hvordan utfallet blir og som har ansvaret for situasjonen. Her må nødvendigvis ikke hendelsene bygge på hverandre, da ulike individer kan både være inaktive og aktive i situasjonen. Disse to formene for samspill vil for individer vekselvis være aktive. Kommunikasjon handler om relasjoner og forholdet mellom mennesker i ulike situasjoner og man må velg å ha fokus på relasjonene mellom menneskene eller egenskapene (Jensen & Ulleberg, 2011). Batesons kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2011) gir ikke et forenklet perspektiv på hva dette handler om og han ser på kommunikasjon i en vid forstand hvor det er mange innfallsvinkler som vi forholder oss til ut ifra vår egen tolkning. Denne virkeligheten er forskjellig fra person til person og gjør at verden blir vår subjektive virkelighet. Ut i fra denne relasjons- og kommunikasjonsteorien gikk vi videre til å se på relasjonen mellom lærer og elev. For lærernes del er det ofte snakk om en profesjonell relasjonskompetanse, dette er en kompetanse som kan utvikles gjennom daglig elev og lærer kontakt (Drugli & Nordahl, 2013). Kvaliteten som den gode lærer må ha i lærer- elev relasjonen er: å være en god rollemodell og formidle aksept og varme, etablere trygge relasjoner og vise dem rett og galt. Den må også innbefatte nærhet, omsorg, respekt, tillit og lavt konfliktnivå. Dette utvikler de sammen med elevene og er basert på kommunikasjon. Og det er viktig at læreren blir i denne relasjonen, en voksen som legger til rette for elevenes sosiale og faglige læring (Drugli & Nordahl, 2013; Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012). I alle kommunikasjonsprosesser foregår det et samspill, dette er relasjonen mellom eleven og læreren og er en kommunikasjon som er viktig for begge parter. Begrepet dialog blir ofte omtalt som et muntlig møte og er et viktig redskap for «den gode læreren» da det er et møte mellom seg selv og elevene. Det motsatte av dialog er monolog, dette er møter der læreren dominerer det «muntlige møtet». Dette er igjen et asymmetrisk forhold, mens dialog er symmetrisk hvor deltagerne er likeverdige. Andre begreper som er viktige i denne sammenhengen er annerkjennelse, likeverd, aksept og respekt (Jensen & Ulleberg, 2011). En viktig del i lærerarbeidet er samtalen som kan forgå på forskjellige måter, i samtaler med elever bør læreren: lytte, dele med egne erfaringer og la elevene være aktive i samtalen. Og man må værere forsiktige med kritiske kommentarer. Rammene rundt samtalen og strukturen i innholdet er viktig for dens utfall. Noen samtaler er en naturlig del av det naturlige arbeidet, mens andre samtaler er mere planlagte. Den gode samtalen blir ofte til igjennom kommunikasjon og relasjon som etableres i de mere uformelle møtene mellom lærer og elev (Jensen & Ulleberg, 2011). Hundeide (i Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012) deler dialog inn i tre former. Den første er den følelsesmessige dialogen, den andre er den

meningsskapende dialog og den tredje er den guidende dialog. Mellom disse tre typene dialog vil det alltid være overlapping.

Fagkompetanse

Det har lenge vært en debatt i forhold til fagets og pedagogikkens plass i lærerutdanningen for å utdanne gode lærere (Thuen, 2012). Læreren trenger grundig fagkompetanse i fagene han underviser i og må ha god kjennskap til læreplanmålene for å kunne legge til rette for læring for den enkelte elev (St.meld Nr 11, 2008-2009). Skoler som lykkes har faglige dyktige lærere. Et høyt faglig nivå fører også til at den enkelte lærer har større tiltro til sine egne faglige ferdigheter og blir på denne måten friere i faget til å legge opp undervisningen best mulig (Nordenbo m fl, 2008). For at «den gode lærer» skal kunne undervise i fagene sine må han også inneha spesifikk fagdidaktikk innenfor det enkelte fag (Christiansen & Ulleberg, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2007).

Vi vil i de neste kapitlene gå gjennom vår forskningsprosess, begrunne de valg vi har tatt og presentere vår empiri. Videre vil vi analysere og drøfte våre forskningsfunn med den hensikt å forsøke å gi svar på vår problemstilling. Teori rundt læring og lærerkompetanse, og kategoriene didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse, relasjonskompetanse og fagkompetanse, er å finne igjen i både observasjoner og intervjuer i den empiriske undersøkelsen. Den presenterte teorien trekkes også videre med inn i både analyse og drøfting. Kategoriene av lærerkompetanse vil hele veien være sentrale knagger for vår søken etter hvilke kompetanser «den gode lærer» må inneha for å legge til rette for læring for alle elever.

4.0 Den empiriske undersøkelsens valg og begrunnelser

4.1 Vitenskapelig tenkemåte

Vår masteroppgave er en forskningsundersøkelse som bygger på en vitenskapelig tenkemåte som skal gi en vitenskapelig tilnærming til vårt forskningstema. Vi søker å støtte vårt arbeid på forskning gjennom å nytte vitenskapelig teori og strebe etter å komme med holdbare påstander og eventuelle konklusjoner. Vi støtter vårt arbeid på andres arbeid og tidligere forskning gjennom sekundærdata. Dette gjelder da andre anerkjente forskere i det pedagogiske miljøet slik det er ønskelig i en masteroppgave. I tillegg har vi samlet inn primærdata til vårt eget formål. Vi er forskningsstudenter men vil i vår presentasjon omtale

oss selv som forskere. Vi er ikke eksperter innen valgt forskningstema men lærende personer med stor interesse for valgt tema (Fiva & Kroftoft, 2006; Postholm, 2010; Skogen, 2006).

Vår problemstilling er, som beskrevet i kapittel 1; «Hvilke kompetanser innehar den gode lærer som hjelper den å tilrettelegge for læring for alle.»

Vi ønsket altså å se på om det er mulig å benytte de ulike kompetansebegrepene fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse for å definere gode lærere og beskrive hvordan de gjennom disse legger til rette for læring for alle elever. Gjennom vår undersøkelse forsøker vi å kaste nytt lys over forskningstemaet fenomenet «den gode lærer» og se på undervisningens u håndgripelige personlige kvaliteter. Vi som forskningsstudenter har forsøkt å orientere oss grundig i fagfeltet og gjøre egne vurderinger av allerede eksisterende forskning. Vi prøver å ha et kritisk blikk på både egen og andres forskning og de kildene som benyttes som et tegn på at vi ønsker å gå grundig til verks i vårt arbeid innen fagfeltet. Vi har tenkt nøye gjennom valg av design for undersøkelsen og hvilke datainnsamlingsmåter vi har valgt å benytte (Fiva & Kroftoft, 2006; Skogen, 2006).

4.11 Metodisk design og empirisk forskningstilnærming

Metodelæren er læren om de verktøy som det er mulig å benytte for å samle inn informasjon i et forskningsprosjekt. Den sier noe om hvordan forskeren kan samle inn, behandle og analysere data. En metode er en fremgangsmåte når man søker å løse et problem og et verktøy som forskeren benytter for å komme frem til ny kunnskap. Design vil si den overordnede logikk i forskningsundersøkelsen som knytter datamateriell opp til forskningsspørsmål eller hypoteser og sier noe om hvordan man har tenkt til å gjennomføre undersøkelsen. Ulike design kan til eksempel være intervju, survey-forskning og case-forskning. Undersøkelsens empiriske forskningstilnærming kan gjennomføres på ulike måter og det skilles ofte mellom kvantitative og kvalitative tilnæringsmåter for å samle inn datamateriell. Kvantitative data er målbare. Det handler om å telle og det er viktig å undersøke hvor mye som finnes av noe, og dataene man skaffer til veie analyseres gjennom statistiske analysemetoder. Man er opptatt av kvantiteter og forskeren arbeider med å skaffe seg opplysninger om flere ulike objekter av et visst slag, uttrykker opplysningene i form av tall og foretar en analyse av tallmaterialet. Her kommer for eksempel statistiske undersøkelser og standardiserte spørreundersøkelser inn (Dalen, 2004; Fuglseth, 2006).

Da vår masteroppgave baserer seg på kvalitative data begrenser vi oss til å utdype noe mer teori knyttet til denne forskningstradisjonen. Kvalitative tilnæringsmåter til innsamling av

forskningsdata prøver å beskrive og forstå meninger i stedet for å beskjeftige seg med hyppigheten av ulike fenomener. Denne formen er vanligvis sortert inn under en hermeneutisk forskningstradisjon og forskeren er opptatt av hvordan noe gjøres, sies, framstår eller utvikles. Disse måtene har ingen god entydig definisjon. Innen fagområdet pedagogikk handler kvalitativ datainnsamling ofte om å finne frem til essensielle trekk for å hjelpe oss å forstå mennesker. Eksempler på dette er case-forskning, observasjoner, intervjuer og livshistoriestudier (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Fuglseth, 2006; Halvorsen 1993).

De kvalitative tilnæringsmåtene nyttes innen forskning på mange områder, dette gjelder i humanistiske, samfunnsvitenskaplige, helsevitenskaplige og også i naturvitenskaplige fag. I noen fagområder vil det nå være en selvfølge å bruke kvalitativ forskning mens det i andre heller noe mer mot det sjeldne. Hvis man ser tilbake i tiden på tidligere undersøkelser kunne en forsker måtte argumentere for prosjektets vitenskapelige holdbarhet når kvalitative datainnsamlingsmåter ble benyttet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Denne legitimiteten må ikke lenger begrunnes og kvalitative data har blitt en anvendt tilnæringsmåte som er veletablert i de fleste fag. De senere årene har det skjedd en stor utbredelse når det gjelder interesse for og bruk av kvalitativ forskning. Undersøkelser basert på slike data har blitt en viktig del av hvordan vårt samfunn beskriver seg selv på, knyttet opp til mange ulike fagfelt, forskningsområder og problemstillinger. Kvalitativt datamateriell brukes til å forstå interaksjon mellom mennesker eller til å se kompliserte sammenhenger. De brukes til å kartlegge, beskrive og til å undersøke, eller de brukes til å stille spørsmålstegn ved visse emner og til å peke på ulike problemer (Dahler-Larsen, 2002).

Når vi ser på kvalitativ forskning som begrep så kan dette betraktes på to måter. Det kan ses på som en erkjennelsestradisjon eller som en fase i hver forskningsprosess. Den kvalitative forskningen kan altså ses på enten som den mest utbredte bruken av begrepet kvalitativ forskning, nemlig som en erkjennelsestradisjon og bruk av slike tilnæringsmåter som undersøkelsesfelt, eller som en naturlig måte å arbeide med all forskning på. Det vil i den siste formen alltid forekomme en form for kvalitativ undersøkelse av et fenomen i begynnelsen. Ser man på dette perspektivet vil man finne kvalitativ forskning innen mange undersøkelsesfelter som man naturlig ikke ville koblet opp til kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012) Vi tar i vår undersøkelse i bruk kvalitativ forskning som den første av arbeidsmåtene over, nemlig som en erkjennelsestradisjon og som forskningstilnærming for å undersøke problemområdet i vår masteroppgave.

Det kan være ulike metodologiske problemer knyttet til det å gjennomføre kvalitative undersøkelser. Kvalitativ forskning blir sett på som en ny og mykere teknologi i forhold til den eksisterende og harde kvantitative forskningstilnærmingen som er mest brukt i samfunnsvitenskapen. Slike kvalitative tilnærminger innebærer at det avdekkes alternative oppfatninger om sosial kunnskap. Dette kan være om mening, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelig forskning. Denne store forskjellen innebærer at det grunnleggende materialet ikke lenger er objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes. Det fokuseres på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de menneskene som skal forstås. Dette vil si at intervjupersonene ikke lenger bare besvarer de spørsmålene som er formulert av ekspertene. Hun eller han formulerer i tillegg sin egen oppfatning av den verden de lever i gjennom en dialog med intervjueren – som da ofte er den såkalte ekspertene (Halvorsen, 1993; Kvale, 1997).

4.2 En hermeneutisk forskningstradisjon

Vår undersøkelse baserer seg på en hermeneutisk forskningstradisjon. Hermeneutikken handler om forståelse og mening, og kalles ofte tolkningsteorien. Forklaringskunst er en beskrivelse av det greske navnet hermeneutikk, og fra gammelt av handlet hermeneutikken om tolkning av til dels vanskelige tekster. Nåtidens bruk av navnet knyttes opp mot metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener og beskrivelse av vilkårene slik at en forståelse av mening blir mulig. Ordet hermeneutikk i en bredere forstand handler da om det som skjer i samtaler og fysiske møter mellom mennesker, eller hvordan man i etterkant av en hendelse prøver å forstå hvorfor andre mennesker handlet slik de gjorde. Med et hermeneutisk syn kan man for eksempel se på vår tolkning av en intervjuetekst som en samtale mellom oss som forskere og teksten hvor det fokuseres på den meningen teksten frembringer. Vi skal forsøke gjennom et hermeneutisk syn å forklare hva som skjer når man mener man forstår andre mennesker. Dagens hermeneutiske teoretikere ser på hermeneutikken som en allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori som er sentral i all forskning på menneske og samfunn. Det er her snakk om en teori som omhandler hva det vil si å forstå andre mennesker noe som er svært relevant for vårt forskningstema fenomenet «den gode lærer» da vi søker å forstå dette fenomenet og videre hvilke kompetanser «den gode lærer» innehar som hjelper den til å tilrettelegge for læring for alle elever (Fuglseth, 2006; Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2010).

Gjennom en hermeneutisk forskningstradisjon søker vi etter å gi mening til fenomener, men disse fenomenene må samtidig fortolkes for å kunne forstås. I vårt tilfelle er «den gode lærer»

det fenomenet vi søker etter å gi mening gjennom fortolkning. Denne fortolkningen er noe vi som mennesker gjør hele tiden og gjennom tolkningen overfører vi det et menneske gjør, sier eller skriver til andre tegn og uttrykk. I vår undersøkelse legger vi vår egen forståelse til grunn og bruker egne ord og meninger for å skjønne oss på informantene. Vi tolker oss selv inn i selve tolkningsprosessen og farger dermed det vi forsker på. En slik fortolkning av et fenomen går vanligvis nokså problemfritt fordi fortolkningen skjer mellom mennesker med felles kultur og sosialt utgangspunkt. I andre situasjoner kan et fenomens mening by på forståelsesproblemer slik at man må ta i bruk bestemte metodiske tilnærminger for at meningen skal komme klart frem (Gilje & Grimen, 1993; Fuglseth, 2006).

Samfunnsvitenskapene er nært knyttet til de meningsfylte fenomenene fordi det datamaterialet som legges til grunn for undersøkelser og det forskerne søker å forklare er nettopp meningsfylte fenomener. Eksempler på dette kan være handlinger, ytringer, tekster, atferdsmønstre og verdier. En grunnleggende plattform i disse fagfeltene er fortolkning og forståelse av mening, og forskningsprosessen kan ses på som en fortolkningsprosess. Mennesker tillegger egne handlinger og andre fenomener mening, de tolker samfunnet og de handlinger de utfører og benytter seg av begreper av ulike slag når de skal beskrive dette. Det at mennesket har egne oppfatninger om hvem de er, gjør at forskere innen samfunnsvitenskapelige fag må fortolke og forsøke å forstå noe som allerede er fortolkninger. I vårt tilfelle vil dette si at vi som forskere må søke å forstå informantenes egne fortolkninger knyttet opp til de ulike temaene i intervjuet. Vi må for eksempel fortolke informantens forestilling om hva som er en god lærer eller informantens fortolkning av betydningen av læring (Gilje & Grimen, 1993).

Innen hermeneutikken er et vesentlig spørsmål hvordan man skal forholde seg til informantenes beskrivelser av seg selv og sine egne aktiviteter. Det skilles her mellom to tradisjoner. Man kan gjennom den ene tradisjonen velge å se bort fra informantenes egne begrunnelser og begrunne det med at de kan være feilaktige og beskrevet med lite vitenskapelige begreper, mens man i den andre tradisjonen kan velge å se på disse beskrivelsene som et fundament fordi det er disse oppfatningene som gir handlingene mening. Begge tradisjonene kan ha mulige fallgruver og blir ikke sett på som helt tilfredsstillende. Det kan være mulig å miste forståelsen av hva informanten gjør og, hvorfor hvis man ser bort fra dens egen beskrivelse og begrepsbruk. Likeledes kan man bli lurt og fanget av deres misoppfatninger gjennom maktforhold i samfunnet. Det er av betydning for vår empiriske undersøkelse og bearbeiding av denne å ta utgangspunkt i den tradisjonen som ser på

informantenes egne beskrivelser som et fundament. Vi er ute etter å studere nærmere fenomenet «den gode lærer» og hvilke kompetanser denne innehar slik at informantenes egne beskrivelser og forestillinger rundt dette fenomenet utgjør en sentral rolle (Gilje & Grimen, 1993).

Anthony Giddens (i Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2010) står for et utgangspunkt som kalles dobbel hermeneutikk. Forskeren må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av informantene selv på den ene siden, og en rekonstruksjon av informantenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk på den andre. Her trekkes det inn teoretiske begreper nettopp fordi det skal bedrives forskning. Clifford Geertz (i Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2010) skiller i denne tilknytning mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De erfaringsnære begrepene er begrep informantene naturlig benytter seg av i sine beskrivelser og fortolkninger av seg selv eller andre. De erfaringsfjerne begrepene tas i bruk av forskeren når teoretiske begreper skal forklares i øyne av en spesialist. I samfunnsvitenskapen gjelder spørsmålet om hvordan man skal integrere disse ulike begrepsoppfatningene i forskningen og dette er et spørsmål som gir opphav til en del karakteristiske problemer innen fortolkning og forståelse. Vi må sørge for at informantenes egne erfaringsnære beskrivelser og begreper settes sammen med teoriens erfaringsfjerne begreper og beskrivelser. Dette gjelder både under gjennomføring av de fysiske intervjuene og når det kommer til hvordan vi bearbeider datamateriell og drøfter i etterkant. Vi må velge en språkbruk under intervjuene som bygger på informantenes naturlige yrkesspråk slik at vi får frem deres egne fortolkninger av seg selv og andre. Samtidig må vi knytte de kvalitative dataene opp mot gjeldende teoretiske begreper og beskrivelser (Gilje & Grimen, 1993).

Hans-Georg Gadamer (i Gilje & Grimen, 1993; Fuglseth, 2006) bruker begrepet forforståelse som utgangspunkt innen hermeneutikken. Begrepet knyttes opp mot grunntanken om at mennesket alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Verden møtes aldri uten forutsetninger og hva som er forståelig eller ikke bestemmes ut fra disse forutsetningene. Denne forforståelsen bygger på at vi møter et fenomen med visse ideer om hva vi skal se etter, det er disse ideene som gir undersøkelsen en retning. Vi som forskere møter fenomenet «den gode lærer» ut i fra en del forutsetninger skapt gjennom så vel utdanning, erfaring og et allment syn på dette fenomenet. Forforståelsen består av mange viktige komponenter og Gilje & Grimen (1993) trekker ut tre viktige komponenter for å antyde hva dette dreier seg om. Disse komponentene er språk og begreper, trosoppfatning og individuelle personlige erfaringer. De begreper som språket stiller til rådighet preger den verden informanten ser,

med disse begrepene ser informanten noe som noe. Ulike forståelseshorisonter, av den grunn at forskjellige språk stiller ulike begreper til rådighet, gjør at informantene kan se ulike ting når de ser på det samme. Begrepene man har gjennom språket kan være med å avgjøre hva informanter ser, oppfatter og gjør. Den trosoppfatning en informant har i forforståelsen vil inneholde alt man holder for sant i verden. Dette gjelder både i forhold til naturen, samfunnet, seg selv og andre og blir spesielt viktig fordi den er medbestemmende for hva som aksepteres som grunner for eller mot et standpunkt eller hva informanten vil oppfatte som et problem. Informantens personlige erfaringer er også del av forforståelsen og man tolker verden i lys av de erfaringer man har gjort. De personlige erfaringer som særlig er medbestemmende for hvordan informanten omgås andre er de erfaringer som gjøres i samhandling med andre menneskers handlemåter (Gilje & Grimen, 1993). Dette er komponenter vi må være oppmerksomme på når vi søker å forstå informantenes forforståelse. Forforståelse kan nemlig by på problemer med fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener av ulike årsaker. Det kan være deler av våre informanters forforståelse som ikke er språklig formulert, saker som en informant tror på men som ikke blir uttalt. Et annet element som kan ha virkninger er at informantenes forforståelse er reviderbar slik at den kan endres kontinuerlig i møte med verden og nye erfaringer. Denne endringen vil i så måte ikke påvirke vår undersøkelse da vi kun gjennomfører et intervju pr informant, i motsetning til å følge informanten over tid med større mulighet for kontinuerlige endringer (Gilje & Grimen, 1993). Vår egen forforståelse vil ha sin naturlige plass i vår undersøkelse, men det er dermed viktig å sørge for at vi trekker inn vår egen forforståelse på en slik måte at vi samtidig åpner for størst mulig forståelse av våre informanters egne opplevelser og uttalelser (Dalen, 2004).

Vi har til nå omtalt mange sentrale begreper innen den hermeneutiske forskningstradisjonen men det muligens viktigste begrepet innen hermeneutikken kalles den hermeneutiske sirkel og gjelder forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den kontekst fenomenet må fortolkes i. Årsaken til at det kalles den hermeneutiske sirkel er fordi det ikke er noe man kan tre ut av, vi kan ikke i begrunnelsene av våre fortolkninger gå bak denne sirkelen. Den kalles også en spiral av den grunn at man ikke blir stående på samme sted men at det hele tiden utvikles (Fuglseth, 2006; Dalen, 2004; Gilje & Grimen, 1993). All fortolkning omhandler konstante bevegelser mellom helhet og del, veksling mellom fenomenet som fortolkes og sammenhengen, eller mellom fenomenet og vår egen forforståelse. Fuglseth (2006) bruker et eksempel om at det for Martin Luther var viktig å lese Bibelen i sammenheng slik at han dermed leste et og et bibelavsnitt i lys av hele bibelen. Det er i lys av

helheten at vi forstår de ulike delene i et fenomen. Det er meget sentralt at meningsfulle fenomener kun blir forståelige i den kontekst de fremstilles i. For oss betyr det at vi må forstå teksten i dens riktige kontekst, men vi må også forstå dens kontekst i vid forstand.

Sammenhengen er det som gir fenomenet mening og er det som skaffer til veie det verktøy vi må inneha for å forstå det. Uten sammenhengen vil man ikke kunne lese den meningen som ligger til grunn for fenomenet. Begrunnelse sammenhenger er vesentlige innen den hermeneutiske sirkel og skal vi begrunne en fortolkning av en tekst må vi se på fortolkning av teksten som helhet, eller omvendt skal vi begrunne en tekst i sin helhet må vi basere oss på fortolkninger av de ulike delene. I vårt arbeid vil nedskrevne undersøkelsestekster, for eksempel et intervju, være det materialet som skal tolkes og forstås. Ut i fra den hermeneutiske sirkel må vi forstå de ulike forskningsfunnene vi har avdekket i intervjuene som en del av den større sammenhengen de er fremskaffet i. Vi må fortolke gjennom og stadig veksle mellom fenomenet og vår egen forforståelse samtidig som vi søker å forstå fenomenet i dets riktige kontekst (Fuglseth, 2006; Dalen, 2004; Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2010).

4.3 Valg av design og datainnsamlingsmåte

Valg av design og datainnsamlingsmåter er et utfordrende arbeid i et forskningsprosjekt. Det er prosesser som i et hvert prosjekt må vurderes nøye og gis rom for grundig gjennomtenking før valgene tas. Etter at undersøkelsens problemområde står eksplisitt frem må man gi forskningen en form. Den logikken som fletter forskningsdata og forskningsspørsmål sammen regnes for undersøkelsens design (Yin, 2003 i Skogen, 2006; Risberg, 2006). De datainnsamlingsmåtene som skal benyttes er videre de verktøy man skal benytte for å søke kunnskap om og eventuelle svar på den problemstilling man setter for undersøkelsen.

Det å velge ut hvilke design vi skulle velge som overordnet logikk og hvilke datainnsamlingsmåter vi skulle basere undersøkelsen vår på var ingen enkel oppgave. Vi var veldig klar over at disse valgene ga videre konsekvenser for vår undersøkelse i alt fra databehandling og analyse til utfallet av hele prosjektet. Vi vurderte frem og tilbake noen ganger hvilken form vi ønsket på vårt ferdige produkt og hvilke verktøy vi mente ville føre oppgaven i den retningen vi ønsket.

Vi har valgt designet kasusstudie, også kalt case-forskning, som vår forskningstilnærming for å studere fenomenet «den gode lærer». En slik studie kan defineres som en utforskning av handlinger i hverdagslivet og gir oss som forskere mulighet til å studere fenomenet i dets

naturlige omgivelser (Yin, 1994; Bassy, 1999; Merriam, 1998; Orum, Feagin & Sjoberg, 1991; Stake, 1995 i Postholm, 2010). Vi ønsker å presentere informantenes oppfatninger av de ulike intervjuemaene med såkalte «tykke beskrivelser» (Geertz, 1973 i Postholm, 2010) for å søke å la lesere av undersøkelsen erfare en sammenheng mellom egen situasjon og en beskrevet situasjon. Våres kasusstudie er ment å være både beskrivende og tolkende med den hensikt å forsøke å vise en duett mellom informantenes perspektiv og vårt vitenskapelige blikk. Nettopp det å løfte frem informantenes perspektiv er et viktig kjennetegn ved en kvalitativ studie. Vi vil studere flere enkelttilfeller av gode lærere for å lære mer om fenomenet «den gode lærer». Vi skal i vår empiri bruke kasusdesignet sammensatt (embedded) singelcase, hvor vi skal gjennomføre en studie hvor vi legger frem fire informanter som analyseenheter. Disse skal ses på som en helhet innenfor kasusstudiet. I tillegg til disse fire informantene har vi valgt å trekke inn en ekstra informant i deler av empirien, dette vil vi komme tilbake til og argumentere for senere (Postholm, 2010; Skogen, 2006).

Innenfor kasusstudier finnes det ikke en spesiell måte som er beregnet til bruk i utforskningen. Det gjelder for forskeren å finne frem til datainnsamlingsstrategier som er både praktiske og som passer det gjeldende studiet. Det kan ofte være fordelaktig for en undersøkelse å trekke inn flere datainnsamlingsmåter og la dem supplere hverandre. Dette kalles multimetodetilnærming og triangulering og er vanlig innen kasusforskning. Det å trekke inn flere innsamlingsmåter gjør at vi som forskere kan belyse feltet mer fasettert. Gjennom å benytte flere måter vil vi inneha muligheten for å bruke gjensidig korrigerende kilder på den kronglete veien fra problemstilling til besvaring av denne, både på en vitenskapelig måte og på en slik måte at den gir mening. Vi har valgt å benytte datainnsamlingsmetodene kvalitativt forskningsintervju og kvalitativ observasjon i vår empiriske undersøkelse. Vi vil gjennom å knytte intervju og observasjon sammen ha mulighet til å nærme oss problemstillingen fra flere sider. De svake sidene ved en tilnærming vil kunne støttes opp av en sterkere en fra en annen tilnærming eller omvendt, eller om de tilnærmingsmåtene vi har valgt å benytte i seg selv påvirker de resultatene vi får (Næss, 2006; Postholm, 2010; Skogen, 2006).

Vi valgte å bruke intervju som datainnsamlingsmåte fordi vi søker med vår undersøkelse å utvikle vår forståelse av et fenomen gjennom å knytte det opp til utvalgte informanter og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Vi ønsket å få vite mer om hvordan gode lærere ser på og vurderer fenomenet «den gode lærer» og dens undervisning, og hvilket syn de hadde på sin egen praksis. Vi ønsket også å samtale rundt pedagogisk teori og få innsikt i hvilke lærerkompetanser de mente var viktige for at den gode lærer skulle lykkes med å legge til

rette for en undervisning som ga læringsutbytte for alle elever. Det å samtale med informantene og få mulighet til å stille dem relevante spørsmål var essensielt for oss med tanke på å få tilgang til denne dataen (Dalen, 2004; Johnsen, 2006).

Observasjon som metode valgte vi å trekke inn fordi vi ønsket å oppleve informantene i deres naturlige omgivelser. Vi ønsker å se på de forskningsfunn vi kommer frem til gjennom observasjonen som indikerer på hvordan fenomenet «den gode lærer» underviser og hvilke kompetanser «den gode lærer» innehar som hjelper alle elever til å lære ut fra egne forutsetninger. Det å observere en lærers undervisning kan gi et svært viktig innblikk i dens ulike kompetanser i vår leting etter svaret på problemstilling og forskningsspørsmål. Det kan også ofte være noen forskjeller i det en lærer tror eller sier at han gjør og det som faktisk skjer i praksis slik at det å observere de «gode lærerne» ble for oss en interessant vinkling i analysearbeidet (Halland, 2004; Næss, 2006).

4.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte og gjennom slik konversasjon lærer vi hverandre å kjenne. Vi som forskere lærer om andres erfaringer og kunnskaper, og om den verden de lever i og vi får innblikk i hva som foregår i andres bevissthet. Det finnes mange ulike former for samtaler og disse samtalenes kan ha ulike navn og hensikter. I dagliglivet er det den hverdagslige konversasjonen som regjerer. Den kan dreie seg om alt fra småprat og utvekslinger av nyheter til utveksling av dype, personlige tanker og følelser. Innenfor litteraturen finner man kortere eller lengre samtaler og konversasjoner i romaner, dramaer og i noveller. Det som kalles faglige konversasjoner eller profesjonelle samtaler omfatter alt fra journalistiske intervjuer, terapeutiske samtaler og kvalitative forskningsintervjuer. Disse har alle forskjellige formål og rammer som vil være typiske for det fagmiljø og den hensikt de utspiller seg innen (Jensen & Ulleberg, 2011; Johnsen, 2006; Kvale, 1997; Postholm, 2010). Sammenlignet med den hverdagslige samtalen kjennetegnes den faglige formen for konversasjon, som vi benytter oss av i vår empiriske undersøkelse, av en ensidig spørsmålsstilling fra fagperson til intervjuperson. Det å intervjuer handler om å utveksle synspunkter med noen om et valgt forskningstema og det kvalitative forskningsintervjuet er en form for faglig konversasjon som bygger på den hverdagslige samtalen. Forskningsintervjuet består av minst to deltakere, vi som forskere og informanten, og samtalen er et produksjonssted for kunnskap hvor selve intervjuet er det redskapet vi har å benytte oss av. Blir et kvalitativt intervju utført korrekt blir det av noen sett på som et

håndverk av en kunstform, skapt gjennom interaksjon mellom partene i samtalen (Dalen, 2004; Kvale, 1997; Postholm, 2010).

Det kvalitative forskningsintervjuet ses også på som en av de viktigste og kanskje den aller mest effektive datainnsamlingsmåten å benytte seg av når det gjelder for forskeren å forstå sine medmennesker. Det er den mest utbredte av de kvalitative forskningstilnærmingene og bygger på allmenne prinsipper for empiriske undersøkelser. I et forskningsarbeid må undersøkelsens prosjektplan utarbeides og beskrives eksplisitt for å skape et solid grunnlag for selve undersøkelsesarbeidet (Dalen, 2004; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Intervjuet derimot designes og gjennomføres på ulike måter. Formen på intervjuet kan spenne fra lite struktur til mye, og det finnes lite felles prosedyre for intervjuforskning. Dette gjør at det kan være vanskelig for oss som relativt uerfarne forskere å utføre et intervju uten å være metodisk orientert nettopp fordi det finnes få standardregler i de kvalitative forskningsmiljøene, og dermed også få svar på spørsmål som for eksempel «hvordan skal jeg begrunne et intervjuprosjekt». Slike spørsmål vil derimot være relativt enkle å besvare hvis vi for eksempel hadde valgt den kvantitative datainnsamlingsmåten spørreundersøkelse hvor det finnes standardmodeller og lærebøker med allment godtatte regler. Særlig det åpne eller løst strukturerte intervjuet er en krevende form fordi vi som intervjuere da ikke har utformet spørsmålene i forkant og intervjuet følger det informanten ønsker å meddele. Fordelen kan da være at det åpner enda bedre for muligheten til å komme tett inn på informantens livsverden (Dalen, 2004; Kvale, 1997; Tanggaard & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2010).

Som nevnt over kan formen på et intervju variere fra streng struktur i en ytterkant til minimal struktur i den andre. Vi har i vår undersøkelse tatt i bruk en bestemt form for forskningsintervju, nemlig det halvstrukturerte livsverden-intervjuet. Dette er;

«et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.» (Kvale, 1997:21).

Dette er en variant som er den mest brukte i kvalitative intervjuer og kalles også semistrukturert intervju. Et slikt intervju er en samtale som er dypere enn en spontan meningsutveksling i en uformell samtale, det er en konversasjon med en viss struktur og hensikt som har som mål å få frem grundig utprøvd kunnskap. Forskeren kontrollerer intervjusituasjonen og bestemmer temaet for den faglige samtalen. Det halvstrukturerte livsverden-intervjuet er en god fremgangsmåte for forskeren når det gjelder å få innsikt i informanternes erfaringer, tanker og følelser. Det gir omfattende informasjon om hvordan de

opplever sin livsverden. Her kan vi se tilbake på teorien om hermeneutikken og knytte trådene til det overordnede målet i kvalitativ forskning om å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til informanter og hendelser i deres sosiale virkelighet. Vi søker med våre halvstruktureerte kvalitative intervjuer å forstå sider ved våre informanternes yrkesmessige dagligliv, sett fra de intervjuedes eget perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalen, 2004; Kvale, 1997; Thagaard, 2010).

I et halvstrukturert intervju spinner samtalen ut fra en grov skisse av bestemte temaer som forskeren velger ut på forhånd. Det vil for oss gjelde å fokusere intervjuet opp mot de forskningsemner vi ønsker å studere. I et slikt intervju vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide i forkant som omfatter relevante emner og eventuelle faste underliggende spørsmål. Rekkefølgen på spørsmålene kan også bestemmes på forhånd eller avgjøres underveis for å gi intervjusituasjonen en større grad av fleksibilitet. Intervjuguiden kan enkelt forklares som undersøkelsens problemstillinger omgjort til konkrete temaer og forskningsspørsmål som man ønsker å belyse. Det kvalitative datamaterialet som dermed kommer frem vil være det vår undersøkelse bygger på slik at forarbeidet med selve guiden er av stor betydning for hele undersøkelsen. Vi ønsker et materiale som er så fyldig som mulig ut fra de temaer vi har utarbeidet. Refleksjon over emner og videre grundig forarbeid vil være helt nødvendige elementer å jobbe ut i fra. I tillegg til et solid forarbeid med planlegging og utarbeidelse av temaer krever intervjuet som datainnsamlingsmåte også et nøye gjennomført etterarbeid i form av transkribering, analysering og tolkning av vårt datamateriale. Vårt arbeid med og bruk av intervju som kvalitativ datainnsamlingsmåte kommer vi tilbake til i punkt 4.4 hvor vi tar for oss gjennomføringen av vår empiriske undersøkelse (Dalen, 2004; Kvale, 1997; Thagaard, 2010).

4.3.2 Observasjon som kvalitativ datainnsamlingsmåte

Observasjon som forskningstilnærming kan benyttes både kvantitativt og kvalitativt (Rautaskoski, 2010). Vi kommer kun til å gjøre rede for den kvalitative bruken av observasjon som datainnsamlingsmåte da det er denne som er relevant for vår kasusstudie.

Observasjon som kvalitativ datainnsamlingsmåte gir oss som forskere mulighet til å studere et fenomen i sine naturlige sammenhenger. Synonymt med ordet observasjon kan man bruke ordet iakttakelse, en forsker vil gjennom en observasjon iakttå omverden på en vitenskapelig måte. Vi vil kunne få verdifull informasjon om hva forskningsinformantene gjør, i motsetning til hva de selv sier at de gjør. Det som er gjenstand for observasjon er de direkte leservennlige

trekkene ved situasjonen. Vi observerer sosiale aktørers interaksjon med det materielle og sosiale miljøet de befinner seg i. Vi studerer gjennom observasjon hvordan informantene handler og samhandler med andre i ulike sammenhenger (Halvorsen, 1993; Næss, 2006; Rautaskoski, 2010).

Observasjon er noe alle gjør og som innebærer at vi bruker alle sansene våre. En enorm mengde stimuli fra omverden vil fanges opp gjennom det vi føler, hører, ser og lukter. I tillegg til at vår persepsjon påvirkes av stimuliene vil den opplevelsen vi får gjennom observasjonen bli påvirket av våre inntrykk. Det er ofte et kaos av inntrykk vi observerer og vi vil ikke kunne fange opp mer enn en brøkdel av det vi ser. Det man tar til seg gjennom observasjonen preges av den kunnskap, kultur, holdning, følelse og dagsform man innehar og observasjonene bygger på tidligere erfaringer og våre individuelle, subjektive teorier (Postholm, 2010; Næss, 2006).

Det kan, som ved bruk av andre kvalitative datainnsamlingsmåter, dukke opp utfordringer når det gjelder bruk av observasjon i en undersøkelse. Vi som forskere må være oppmerksom på at hvis vi benytter observasjon så kan det oppstå en tilstand som kalles observatøreffekten. Det å bli observert av noen som ledd i et forskningsprosjekt kan gi utslag i dette, nemlig at de som blir observert fremstiller seg selv annerledes enn det de ville gjort i en normal situasjon. I tillegg til at informanten agerer annerledes kan vi erfare at det bak en likeens observert handling kan befinne seg ulike intensjoner for samme handling. Andre utfordringer i arbeidet med observasjoner kan knyttes til oss som forskere og vår opplevelse av observasjonssituasjonen. Dagsform og følelsestilstand kan påvirke det vi ser og persepsjonsfilteret kan påvirkes av spesielle normer og verdier. Situasjonens første – og siste inntrykk kan gjøre at forskerne i vår søking etter bekreftelse kan få problemer med å beholde et intakt og åpent observasjonsblikk og vektlegge alle minutter likt av den gjennomførte observasjonen. Det kan oppstå utfordringer ved at vi som observatører skaper glorieeffekter i egne observasjoner eller at vi ikke er bevisst vår egen tendens til å oppvurdere eller nedvurdere det vi faktisk ser. Vår væremåte, kjønn og alder kan også være med å påvirke inntrykket og den fremstilling informantene gir av seg selv (Næss, 2006; Thagaard, 2010).

Som forskere må vi ha et spesielt fokus når vi observerer og dette fokuset settes ut fra gjeldende teoretisk ståsted og gir undersøkelsen en retning. I vår undersøkelse ønsket vi å ha fokuset på å observere «den gode lærer» i sitt hverdagslige element. Observasjonene i en slik undersøkelse må være hensiktsmessige i forhold til undersøkelsens problemstillinger, men de

er ikke nødvendigvis forhåndsbestemt ut fra kategorier. Årsaken til dette er at man gjennom kvalitativ forskning har fokus på å observere aktiviteter i sine naturlige omgivelser. Det er forskerens interesse som vil styre hva oppmerksomheten vil rette seg mot og det vil ikke finnes noen nøytrale kvalitative observasjoner (Postholm, 2010; Rautaskoski, 2010). Dette vil med andre ord si at vi som forskere må være klar over at vi påvirker våre egne observasjoner ut i fra den interessen vi har for fagfeltet og forskningens tema.

Observasjon som datainnsamlingsmåte kan gjennomføres på mange ulike måter, med ulike posisjoner og roller og ved bruk av ulike innsamlingsteknikker. Forskeren kan selv delta i observasjonssituasjonen eller velge å innta en posisjon som observatør fra sidelinjen. Det kan benyttes en form for strukturert observasjon eller man kan vektlegge mer fleksibilitet ved å åpne opp for muligheten til å gjøre endringer i fokus underveis ut i fra hva som viser seg å være hensiktsmessig. En forskningsobservasjon kan gjennomføres helt åpent eller skjult ved at forskeren skjuler sin identitet for informanten. Den skjulte varianten kan ofte oppfattes som uetisk, men i studier av mennesker gjort på offentlige arenaer vil den allikevel måtte gjennomføres av praktiske årsaker (Næss, 2006; Thagaard, 2010). Vi har i vår undersøkelse valgt å observere uten å delta, men ved åpen observasjon hvor vi tilkjenner vår identitet og formålet med undersøkelsen. I slike ikke-deltakende observasjoner skal vi etterstrebe at vårt nærvær påvirker undersøkelsessituasjonen så lite som mulig slik at vi må fremtre så diskret som mulig. En av hensiktene med en ikke-deltakende observasjon er å observere hvordan interaksjonen mellom ulike mennesker foregår. For å sikre innsamling av datamateriell har feltnotater en viktig plass i observasjonsstudier. Dette materiellet skal vi nytte både som en hjelp til bearbeiding av de erfaringer vi gjør og til videre arbeid med analysing i undersøkelsen. I tillegg til notater kan forskeren benytte seg av andre hjelpemidler som lydopptak eller videoopptak. I våre observasjoner valgte vi å benytte et ferdig skjema for nedskriving av notater (Thagaard, 2010). Vi kommer videre inn på våre observasjoners fokus og gjennomføringen av disse i det neste underkapittelet.

4.4 Planlegging og gjennomføring av vår empiriske undersøkelse

Vår forskningsundersøkelse med problemstillingen «Hvilke kompetanser innehar den gode lærer som hjelper den å tilrettelegge for læring» bygger på empiriske prinsipper for forskning. Undersøkelsen er basert på en grundig utarbeidet prosjektplan og vi har i vårt skriftlige arbeid forsøkt å forklare eksplisitt underveis hva vi ønsker å belyse ut fra vårt problemområde. Den utarbeidede prosjektplanen har endret seg en del underveis, slik det er vanlig i denne formen for forskning. Dette innebærer at vi har måttet oppdatere og videreutvikle vår kasusprotokoll

fortløpende da dette har vært vår rettleiding underveis. Vi som forskningsstudenter søkte i forkant av våre undersøkelser å finne veien vi ville gå i den økende mengden av litteratur som finnes om kvalitativ forskning. Mange beslutninger måtte tas og disse valgene ble tatt på en reflektert måte, basert på våre kunnskaper om emnet, hvilke metodevalg som finnes og hvilke konsekvenser disse ville ha for prosjektet som helhet. Selv om det ikke finnes standardregler for eksempel for selve intervjuundersøkelsen i et halvstrukturert livsverden-intervju så finnes det standardiserte valg for de ulike stadiene i en slik undersøkelse (Kvale, 1997; Skogen, 2006).

Steinar Kvale (1997:47) har utformet «Intervjuundersøkelsens syv stadier». Disse stadiene har han kalt tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Dette er et oppsett som vi har valgt å lene vårt arbeid med undersøkelsens kvalitative data på, og vi følger en tilnærmet rekkefølge i vårt arbeid med undersøkelsen. Noen endringer vil forekomme men disse er gjort bevisst ut i fra vårt behov i vår kasusstudie og for eksempel av den årsak at vi hadde behov for å benytte andre kategorier og bytte om noe på rekkefølgen.

Prosjektet har vært under utarbeidelse over lang tid. Ulike årsaker har gjort at det har gått tid mellom utforming av prosjektplan, gjennomføring av undersøkelse og ferdigstillelse av selve masteroppgaven. Som nevnt over har vi endret noe fokus på forskningsundersøkelsen i forhold til den opprinnelige prosjektplanen. Disse endringene føles allikevel som en naturlig del av den prosessen vi har jobbet oss igjennom og som en utvikling i vårt pedagogiske forskningsarbeid. Vår interesse for det endelige forskningstemaet og den problemstillingen vi formulerte mot slutten av arbeidet er et resultat av vår genuine interesse for å utvikle vår forståelse av fenomenet «den gode lærer». Produktive samtaler oss imellom, og etter hvert med vår veileder førte oss både videre i arbeidet og inn i nye og interessante sidespor. Til sist endte vi opp med et ønske om å fokusere på forestillinger om fenomenet «den gode lærer» og trekke inn Stortingsmelding 11 (2008-2009) sin formulering omkring lærerens kompetanse for å se om dette er beskrivende for den kompetanse den gode lærer må inneha for å legge til rette for læring for alle.

4.4.1 Valg av informanter

Vi valgte å bruke lærere som informanter i vår empiriske undersøkelse. Dette valget falt seg naturlig for oss ut i fra hva vi hadde valgt som forskningstema for undersøkelsen. Læreren er en insider som er på innsiden av skoleverdenen og vet hva undervisning faktisk handler om.

Denne læreren danner sine oppfatninger med førstehåndserfaring som grunnlag og hans oppfatninger vil dermed kunne bidra til en dypere innsikt i undersøkelsens forskningstema. Lærerens egne oppfatninger kan videre bidra til å finne svar på forskningsspørsmålet vårt omkring hvilke kompetanser den gode lærer innehar (Kvernbekk, 2001).

Vår forskningsundersøkelse er en form for kasusstudie hvor det var nødvendig for oppgavens grunnleggende innhold å lete frem egnede informanter på forhånd. Vi fant inspirasjon fra Per Fibæk Laursen (2004) og den måten han valgte ut sine lærere til undersøkelsen om den autentiske lærer. Vi skaffet oss navn og opplysninger om informantene gjennom folk som kjente til mange lærere og fant derav de som falt inn under kategorien «den gode lærer» og som svarte til vår forforståelse om hvordan en god lærer er. Etter at dette forarbeidet var gjennomført satt vi igjen med fire informanter vi mente egnet seg i vår kasusstudie med tanke på å studere fenomenet «den gode lærer» og hvordan denne la til rette for læring for alle. I tillegg til våre fire hovedinformanter ønsket vi å trekke inn en lærer som samfunnet ser på som et eksempel på «den gode lærer», nemlig Håvard Tjora. Dagens media plasserer han inn under denne kategorien, og han har figurert både i tv-serier og aviser med den hensikt å legge frem sin kunnskap om hvordan han tilrettelegger undervisning slik at alle elevene har mulighet til å lære. Vi har dermed basert deler av vår studie på uttalelser fra fem informanter.

4.4.2 Utforming av intervjuguide

Som beskrevet i avsnitt 4.3.1 er det vesentlig å utarbeide en intervjuguide basert på undersøkelsens problemstilling når man velger å benytte et halvstrukturert livsverden-intervju som datainnsamlingsmåte. Nøye gjennomtenkte temaer og forslag til spørsmål legger grunnlaget for intervjusituasjonen og skaper videre det datamaterialet man skal arbeide videre med (Dalen, 2004; Kvale, 1997; Thagaard, 2010).

Vårt planleggingsarbeid i forkant av undersøkelsene startet med at vi forsøkte å formulere hva det var vi ønsket å få informantenes syn på, inntrykk av og erfaring med. Vi satte ned hovedtemaer ut i fra prosjektplanens innhold og samtalte oss i mellom om disse temaene. Dette gjorde at vi formulerte en del underliggende spørsmål i en dynamisk prosess oss i mellom som ble nedskrevet sammen med temaene. I en periode av forarbeidet ble vi litt låst i disse spørsmålene og det vi regnet som hovedtemaer forsvant noe. Vi repeterte ofte spørsmålene høyt oss i mellom mens vi arbeidet med andre deler av forarbeidet for å smake på dem og øve oss på formuleringer. Etter en del arbeid og innsamling av både kunnskap og erfaring fant vi mer tilbake til hovedtemaene og fjernet oss litt fra de bevisst tydelig

formulerte spørsmål. Dette kommer vi mer inn på i neste punkt som omhandler prøveintervjuet.

Alle hovedtemaer bygger på forskningstemaet fenomenet «den gode lærer» og problemstillingen «Hvilke kompetanser innehar den gode lærer som hjelper den å tilrettelegge for læring» (vedlegg 1). Et av temaene er informantens forestillinger om «den gode lærer». Her ønsket vi å høre om informantens, eller den gode lærers, forestillinger om og syn på hvordan «den gode lærer» er og hvordan en god undervisningstime forløper. Et annet tema er læringssyn. Her ville vi vite mer om informantens eget syn på læring, hva som menes med læring for alle og hvilke hovedpunkter som gjelder, læring av ulike kompetanser i skolehverdagen og lignende. I temaet lærerkompetanse ønsket vi å få stilt informantene spørsmål knyttet opp mot en lærers didaktiske, relasjonelle og ledelsesrettede kompetanse. Vi var her ute etter informantens perspektiv på hvilken betydning ulike elementer har og hvordan de selv planla og hva de vektla i sin undervisning. Det siste temaet ble den gjennomførte undervisningsøkten. Vi ønsket å ha med dette emnet siden vi i tillegg til å intervju informantene også gjennomførte en ikke-deltakende observasjon. I tillegg til å få komme med egne synspunkter på den gjeldende undervisningsøkta ble alle deltakerne styrt tilbake til hva som skjedde i praksis. Intervjuguiden inneholdt et siste spørsmål om å hente frem en faktisk situasjon og knytte denne opp mot den didaktiske praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1999).

4.4.4 Prøveintervju

Et prøveintervju må gjennomføres i forkant av en kvalitativ intervjustudie. Dette har to hensikter, nemlig å teste ut vår intervjuguide og å teste ut oss selv som intervjuere. Vi vil gjennom et prøveintervju kunne innhente nyttig informasjon om både vår egen væremåte under intervjuet og kvaliteten på de temaer og spørsmål som vi har arbeidet med i forkant. Det kan vise seg å være nødvendig å redigere intervjuguiden i etterkant samt å reflektere over og øve oss på vår egen utførelse av rollen som forskningsintervjuer. For eksempel bare det å vite når vi skal legge inn luft og pauser i en slik samtale eller hva som er gode oppfølgingsspørsmål er noe vi må forsøke å bli bevisst over. I tillegg til å få testet ut innhold i intervjuet vil vi i et slikt forsøk få testet ut alle praktiske detaljer. Vi skaffer oss erfaring med bruken av og kvaliteten på opptaksutstyr, kjenner på muligheten for notering underveis og får et visst innblikk i varigheten av selve intervjuet (Dalen, 2004).

Vår situasjon i undersøkelsesperioden tilsa at vi var noe låst med henhold til gjennomføring av et prøveintervju. Vi dro dermed fordel av å være to studenter som samarbeidet om en

undersøkelse og testet ut intervjuguiden på hverandre. En av oss gikk inn i rollen som informant og den andre som intervjuer. Vi valgte å benytte oss av verktøyet taleopptak på en iPhone for å ta opp lyden under prøveintervjuet. Ved å teste ut dette i forkant fikk vi, i tillegg til å lære oss bruk, testet ut om det var begrensning med henhold til størrelsen på den lydfilen en slik opptaker kunne lagre, behovet for eventuell ekstern strømkilde og lyd kvalitet med tanke på videre bruk og transkribering. Testing ble utført av begge to slik at begge skulle kunne mestre å benytte seg av verktøyet. Erfaringen vi skaffet med denne formen for lydbåndopptak var god. Begge har tidligere utført intervjuer med annet verktøy og opplevd diverse problemer med dette men ved bruk av en Iphone ble lyd kvaliteten svært god og det oppstod ingen stressende situasjoner med henhold til lagring, batterier eller lignende.

Når det gjelder gjennomgangen av den utformede intervjuguiden i prøveintervjuet så ble opplevelsen litt mer vekslende. Det gikk bra å stille spørsmålene vi hadde satt som eksempler men vi følte begge at selve oppbyggingen på intervjuet ble noe uryddig og hoppende. Hovedtemaene kom ikke tydelig nok frem og flere emner ble omtalt flere ganger på ulike steder i stede for at den som lot seg intervju av oss fikk mulighet til å fokusere på de ulike temaene og få mer frem sitt synspunkt. Vi diskuterte frem og tilbake en del og kom frem til at vi var for opptatt av hvilke spørsmål vi ville stille i forhold til hvilke temaer vi ønsket å belyse. Dette resulterte i en ny og enda dypere gjennomgang av teorien knyttet til det halvstrukturerte livsverden-intervjuet (Dalen, 2004; Kvale, 1997) og en revidering av intervjuguiden. Vi omstrukturerte oppsettet i guiden, skilte tydelig ut de ulike temaene og bokstaveligstalt fremhevet disse med fet skrift, og satte opp forslag til spørsmål samt stikkord. Vi beholdt de spørsmålene vi tidligere hadde formulert men la til noen flere og satte opp hjelpende stikkord innen emnene som et forsøk på å la et grunnlag for oppfølgende spørsmål. I tillegg gjennomgikk vi oppbygningen av spørsmålene og så på om de var formulert tydelig, om de var ledende, om de var for faglig avanserte med erfaringsfjerne begreper, om de var av en slik karakter at de utleverte sensitiv informasjon og om de ga rom for at informanten kunne komme med egne oppfatninger (Dalen, 2004; Gilje & Grimen, 1993). Dette arbeidet ble ikke gjort for å strukturere selve intervjuene og låse oss fast men for å hjelpe oss som intervjuere til å innhente så fyldig informasjon som mulig da vi så på intervjuguiden som det viktigste hjelpemidlet vi hadde for å oppnå dette. Vi var, som nevnt tidligere, klar over at det å benytte en slik form for datainnsamling kan være en nokså krevende oppgave for relativt uerfarne forskere. Det ble ikke gjennomført et nytt prøveintervju med opptak men vi gikk igjennom intervjuguiden sammen og øvde oss på nytt med henhold til det reviderte innholdet.

4.4.5 Observasjon

Vi gjennomførte en observasjon av en undervisningstime før vi gjennomførte det halvstrukturerte livsverden-intervjuet. Dette var, som nevnt tidligere, en åpen og ikke-deltakende observasjon hvor begge forskere observerte informanten og dens undervisning. Vi valgte å notere ned underveis og vi benyttet et skjema vi hadde satt opp på forhånd med både faste kortsvarskolonner og et felt for utdypende kommentarer og beskrivelser (vedlegg 2). Skjemaet ble utformet med inspirasjon fra Gjøsund & Husebys (1999) sine punkter for observasjon av samspillet mellom voksne og barn. Vi tilpasset både innhold og oppsett etter våre behov og baserte vårt skjema på temaer som var relevante for undersøkelsens problemområde og problemstilling. Vi hadde formulert både spørrende og bekreftende setninger som det skulle være mulig og både svare ja eller nei på og gi videre korte beskrivelser hvis situasjonen tilsa det. Vi hadde utarbeidet et omfattende skjema over flere sider som vi skulle forsøke å holde orden på under observasjonsøkta. Dette brukte vi god tid på å bli kjent med i forkant for å være bedre rustet til mulig hektisk notering underveis.

Vi gikk i gang med første observasjon med godt mot, men oppdaget ganske raskt at det notatskjemaet vi hadde utarbeidet på forhånd ikke fungerte optimalt. Vi hadde satt opp for mange punkter slik at det føltes stressende å bla frem og tilbake for å finne til rett sted hvor man skulle notere ned kortsvarene og beskrivelsene. Da denne undervisningstimen varte 1,5 time ble allikevel resultatet nokså bra fordi handlinger gjentok seg og vi hadde god tid til å notere. Vi gjennomgikk skjemaet i etterkant av undersøkelsesdagen og endret oppsett og innhold noe. Noen observasjonskategorier ble kuttet ut for å minske mengde fokuspunkter og vi vurderte det slik at noen av dem falt utenfor det som ville være relevant datamateriell. Vi valgte så å kalle opp observasjonskategoriene etter lærerkompetanseneinndelingen didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse, ledelseskompentanse og fagkompetanse. Disse kompetanseemnene var til stede også i den første varianten men ved å strukturere notatskjemaet slik ville vi kunne trekke med oss praktisk bruk av denne inndelingen i vår analysering og i vår søken på svar på problemstillingen. Det reviderte skjemaet fungerte godt og de neste tre observasjonene gikk bedre. Den fjerde observasjonen ble kun gjennomført av en av oss på grunn av helsemessige årsaker. Vi observerte ikke Håvard Tjora da dette ikke var gjennomførbart verken for oss eller han. Observasjon av hans undervisning har vi gjort tidligere gjennom media og fjernsynsserien «Blanke Ark» men dette vil vi ikke bruke direkte i undersøkelsen vår.

4.4.6 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju krever mye av oss som intervjuere. Vi må fatte mange, og viktige spørsmål der og da mens intervjuet pågår. Vårt kunnskapsnivå om hvilke muligheter som ligger innen denne datainnsamlingsmåten og om de utvalgte intervjuetemaene må være høyt for å oppnå et ønsket kvalitetsnivå. I tillegg bør vi inneha kunnskap om og kompetanse innen håndtering av menneskelige relasjoner da samspillet mellom den som intervjuer og informanten er avgjørende for hvilken kunnskap en slik samtale produserer (Kvale, 1997; Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Det og tre inn i rollen som forskningsintervjuer var for begge to nokså uvant. Selv om det har blitt gjennomført tidligere intervjuer på bachelor-nivå er nybegynnerfølelsen klart til stede i startfasen av intervjuene og da særlig i gjennomføring av det første. Det å intervjuer kjentes både utfordrende, spennende og litt forvirrende fordi man er engasjert i temaene men må holde seg innen rollen og ikke la det bli en samtale mellom to likeverdige parter. Vi sitter igjen med en del varierende følelser etter gjennomføring av fire halvstruktureerte kvalitative intervjuer. Rett i etterkant av det andre intervjuet var vi begge enige om at dette intervjuet ikke hadde gått særlig bra. Det var en følelse som begge kjente på men som var noe u håndterlig å plassere. Kjemien med informanten hadde vært god og vi hadde fulgt intervjuguidens temaer lik det første intervjuet. Det som vi derimot så når vi bearbeidet intervjuet er at denne følelsen ikke nødvendigvis har gitt noe særlig utslag. Dette intervjuet skiller seg ikke vesentlig ut fra de andre i nedskrevet form og inneholder informasjon om temaene, selv om de er noe kortere i sine beskrivelser enn noen av de andre. Intervju 3 føltes for begge som et godt gjennomført intervju. Det fjerde intervjuet ble kun gjennomført av en forskningsstudent av helsemessige årsaker. Intervjuet med Håvard Tjora ble gjennomført som et telefonintervju. Samtalen ble utført over høyttaler og tatt opp på lik måte som de andre intervjuene. Dette intervjuet ble noe annerledes enn de andre. Årsaken til dette var at det føles mindre personlig med et telefonintervju, i tillegg så manglet observasjonen i forkant. Det ble allikevel en interessant samtale rundt undersøkelsens problemområde som vi trekker med oss inn i den avsluttende delen av masteroppgaven.

4.5 Transkribering og bearbeiding av empirisk materiell

Transkribering av intervjuene var en prosess vi gjennomførte rett i etterkant av selve intervjuene. Dette er et arbeid som i store undersøkelser kan utføres av andre enn forskeren. Dette er ikke relevant for vår undersøkelse med tanke på vårt masternivå og i så måte en liten mengde datamateriell som skulle transkriberes. Denne delen av bearbeidingsprosessen er

tidkrevende og vi brukte lang tid i etterkant av hvert intervju på transkribering. Transkribering vil altså si den prosedyren det er å få lydopptak av intervjuet transkribert ned til en skriftlig tekst. Dette er en viktig del av undersøkelsen da transkripsjonen av mange betraktes som selve det empiriske datamaterialet i et slikt forskningsprosjekt. Det er allikevel viktig for oss som forskere å huske på at dette kun er en kunstig fremstilling av kommunikasjonen mellom partene hvor den er endret fra muntlig til skriftlig form. Samtalen er en muntlig og levende interaksjon hvor vi ofte benytter oss av ufullstendige setninger og hvor vi kan vende tilbake til noe vi tidligere har kommentert. Når det talte skal ned på skriftlig nivå vil det miste noe av dynamikken og en mengde informasjon kan gå tapt. Det kan ofte være vanskelig å vite hvor man skal sette punktum, hvordan man skal få fremhevet de naturlige pausene, hvordan man skal beskrive informantens kroppsspråk eller få frem språklige fenomener som ironi (Kvale, 1997; Tangaard & Brinkmann, 2012).

Det kan være forskjeller fra person til person hvordan en slik transkribering gjennomføres og kvaliteten på den ferdige transkripsjonen kan variere. Den transkriberte teksten kan variere både på sin nøyaktighet og sitt detaljnivå. Det kan benyttes ulike skriftlige stiler med tanke på mer utfyllende ordlegging eller det å gjette seg til ord man ikke hører helt tydelig og det er ulike måter å nedtegne stemmeforandringer (Kvale, 1997; Tangaard & Brinkmann, 2012). I forkant av våre forskningsintervjuer var vi godt informert om de metodiske, teoretiske og tekniske problemene som kan dukke opp gjennom transkriberingsprosessen. Med dette mener vi at vi hadde både gjort oss tidligere erfaringer på et lavere nivå, og vi hadde satt oss inn i relevant litteratur. Vi valgte å utføre transkriberingsarbeidet sammen ved at begge to lyttet til lydbåndet og en noterte ned til skriftlig tekst. Hvis det var setninger og ord det var vanskelig å tyde spolte vi tilbake og lyttet flere ganger for å få tak i hva informanten faktisk sa. Dette samme tolkningsarbeidet gjorde vi hvis det oppstod unaturlig pauser eller hvis informanten plutselig endret f.eks toneleie og kraftbruk i stemmen. Til slutt leste begge igjennom den skriftlige transkripsjonen for å dobbeltsjekke at vi var enige om resultatet. Ved tidligere arbeid har begge opplevd at kvaliteten på lydbåndopptaket kan påvirke det man faktisk hører på et slikt opptak og forverre transkripsjonsprosessen betraktelig. Dette var noe vi var spente på, men som nevnt tidligere, hadde vi testet ut kvaliteten i prøveintervjuet og var rimelig sikre på at dette ville fungere. Det viste seg å stemme godt, noe som gjorde at vi slapp å gjette oss frem til setninger som en informant kunne ha uttalt. Vi stusset noe vet et par anledninger på enkelte ord som ingen av oss klarte å få frem uttalen på og disse ble markert med gul utheving i transkripsjonen. Det siste intervjuet som ble gjennomført var tilleggsintervjuet med Håvard

Tjora. Dette var et telefonintervju som ble tatt opp gjennom høytalerfunksjonen på en telefon. Dette gjorde at noen ord druknet litt på grunn av et litt lavere lydnivå. I tillegg var det tidvis dårlig mobildekning da han var ute og kjørte bil. Dette gjorde at begge parter måtte spørre opp igjen og gjenta noen spørsmål i starten av intervjuet.

Intervjuene ble nedtegnet etter en forutbestemt prosedyre hvor vi hadde bestemt oss for struktur, betegnelser og detaljnivå. Våre spørsmål ble nedtegnet under initialen F og informantene under initialen I. Vi la inn linjeskift når en ny person begynte å snakke og fremhevet spørsmålene ved å sette de i kursiv skrift. Vi forsøkte å transkribere så nøyaktig som mulig for å få med ordrett informantenes besvarelser. Vi inkluderte dermed utfyllingsuttrykk som «ehh» og «hmm» og tegnet ned lange tenkepauser med flere prikker «.....». Vi la også inn med store bokstaver de stedene hvor tonefallet var særlig høyt eller der hvor det dukket opp et plutselig utrop eller en forsterkning med kroppsspråket (Kvale, 1997; Tangaard & Brinkmann, 2012). I tillegg til selve intervjuene gjorde vi diverse noteringer omkring ytre forhold da vi var ute på de ulike undersøkelsesstedene og feltnotatene som ble tatt under observasjonene er beskrevet tidligere. Informasjonen om de ulike informantene hadde vi samlet inn skriftlig på forhånd men de noteringene vi gjorde vekselvis skriftlig under intervjuene ble nedtegnet som beskrivelser under de enkelte intervjuene. Dette var for eksempel et visuelt inntrykk av informanten i intervjusituasjonen eller beskrivelse av noen spesielle situasjoner, gester eller uttalelser som vi reagerte litt ekstra på (Dalen, 2004).

4.6 Analyse

Gjennom analysering skal vi som forskere dele opp våre forskningsdata i elementer og forsøke å forstå helheten gjennom å samle bitene i større sammenfattede kategorier. Vi skal belyse våre forskningsfunn ved å veksle mellom å bryte ned materialet og å sette det sammen i kategorier med et mål om å få et overblikk som gjør oss i stand til å få en forståelse av fenomenet «den gode lærer» og hvilke kompetanser den innehar som hjelper til å legge til rette for læring for alle. Det finnes dataprogrammer som kan være til hjelp i et slikt analysearbeid men dette er ikke noe vi har valgt å benytte oss av i vårt arbeid. Kvalitativ dataanalyse er en dynamisk prosess som er i gang fra vår første kontakt med informantene. Vi som forskere er det viktigste forskningsinstrumentet i vårt kvalitative analysearbeid og vår analyse vil farges av de erfaringer og subjektive teorier vi bringer med oss inn i denne prosessen. Selv om intensjonen er å legge til side sine egne perspektiver og få frem informantens perspektiv er vi klar over at vårt perspektiv kan prege undersøkelsens analyse (Postholm, 2010; Tangaard & Brinkmann, 2012).

I forkant av våre intervjuer utarbeidet vi, som beskrevet tidligere, en intervjuguide. Denne intervjuguiden er sterkt tilknyttet vår problemstilling, våre forskningsspørsmål og gjeldende operasjonaliserte spørsmål og strukturert i ulike temaer ut i fra disse. Disse emnene ble nøye vurdert i forkant da vi brukte lang tid før vi satte i gang med den praktiske delen av den empiriske undersøkelsen. Vi valgte å trekke med oss temaene fra intervjuguiden videre inn i analysearbeidet. Vi gikk i gang med en deskriptiv analyse av vårt datamateriell, en prosess som innebar koding og videre kategorisering av våre forskningsfunn. Koding av datamateriell vil si at forskeren leser igjennom transkripsjonene og kategoriserer de relevante avsnittene. Koding utføres på ulike måter og i ulike faser. Koder betegnes også som nøkkelord eller kjernebegrep som beskriver utdrag av den transkriberte teksten og benyttes for å identifisere, sammenligne, kontrastere eller for å se hvor fremtredende noe er. Våre koder er begrepsdrevne koder som er fastlagt på forhånd ut i fra forskningstema, problemstilling og dertil relevant teori. Vi har valgt ut hovedkategorier i kapittel 5 knyttet opp mot masteroppgavens kjernebegrep og underkategorier vi kom frem til gjennom videre koding av vårt datamateriell. Disse underkategoriene er fordypninger under de begrepsdrevne kategoriene (Johnsen, 2006; Postholm, 2010; Tanggard & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2010).

Som nevnt tidligere endret vi intervjuguiden etter prøveintervjuet. Vi følte at vi som relativt uerfarne forskere hadde behov for solide temaer å plassere spørsmålene inn under i en intervjusituasjon for å bedre kunne belyse vår problemstilling. Det følte som om vi selv ville mestre bedre intervjuerrollen ved å ha noen faste emner å styre spørsmålene etter, og samtidig mer befriende å forholde seg til temaer i stede for de tidligere mer faste spørsmålene.

Temaene i intervjuguiden er «Forestillinger», «Læring», «Lærerkompetanse» og «Gjennomført undervisning». I analysearbeidet var det naturlig for oss å gjøre en koding av den transkriberte teksten med disse temaene som nøkkelord og hovedkategorier. Vi omstrukturerte teksten og satte tekstutdrag fra de ulike informantene inn under de ulike kategoriene. Vi brukte deretter tid på å se på kjernebegreper og forskningsspørsmål innen de temabaserte kategoriene og å sette opp underkategorier ut i fra disse. Hovedkategoriene ble igjen relatert opp mot underkategoriene for å etterstrebe mer presise og fullstendige forklaringer av fenomenet «den gode lærer» og problemstillingen «hvilke kompetanser innehar den gode lærer som hjelper den å legge til rette for læring for alle».

Analyseringen av observasjonsskjemaene ble gjennomført som siste ledd i prosessen. Vi valgte å sette dette opp som et eget underkapittel under presentasjonen av empirien men har valgt å flette denne dataen inn i alle hovedkategorier i analyse- og drøftingsdelen. Dette av

den grunn at vi har gjennomført observasjoner i forkant med den intensjon om at disse er understøttende beskrivelser for å belyse en sentral del av vår problemstilling. Som nevnt tidligere endret vi oppsettet noe etter den første observasjonen av praktiske hensyn. Denne endringen ble også gjort som et forsterkende ledd i vårt forsøk på å teste ut om lærerens kompetanse lar seg dele inn i faste kompetansekategorier. Dette kommer vi tilbake til i den avsluttende delen av oppgaven.

4.7 Forskning og kvalitet

Det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i en kvalitativ studie er oss som forskere, da kvaliteten på undersøkelsen ses på som en direkte følge av vår evne til å behandle og tolke data. Det er sentralt at vi viser vår subjektivitet og presenterer vår opplevelse av det fenomen som studeres. Samtidig må informantenes perspektiv komme frem i intervjuene og deres stemme må løftes frem i den tekst som vi presenterer (Postholm, 2010). Dette er begge kriterier vi har forsøkt å etterkomme i vår masteroppgave. Vi er, som nevnt tidligere, allikevel klar over at vi har relativt lite erfaring innen forskningsarbeid og ser den mulighet at vårt erfaringsnivå kan prege oppgavens kvalitet. Triangulering er en annen prosedyre som kan benyttes for å sikre kvaliteten på data i en kasusstudie. Denne innebærer at vi som forskere tar i bruk flere kilder, datainnsamlingsstrategier, forskningsresultater og teorier for å støtte opp om våre forskningsfunn (Hammersley & Atkinson, 1996; Merriam, 1998; Stake, 1995 i Postholm, 2010). Hvis disse kildene kan bekrefte og understøtte hverandre vil dette kunne være med på å styrke kvaliteten på vår undersøkelse. Samtidig må vi være klar over at de også kan bidra til inkonsistent informasjon. Vi har, som tidligere nevnt, tatt i bruk en form for triangulering, og en stor fordel med dette er at prosedyren ga oss en stor mengde materiale å basere våre beskrivelser på. Vi mener selv at observasjonene er med på å understøtte den informasjon og de beskrivelser informantene gir i intervjuene.

Et annet viktig trekk for å sikre kvalitet i vår kvalitative forskning er at vi som forskere arbeider med å utvikle en forståelse til det fenomen vi studerer. Det er vår fortolkning som gir grunnlag for forskningsresultatenes overførbarhet og det er våre argumenter for de tolkninger vi gir som gjør at undersøkelsen kan være relevant i en større sammenheng. Denne overførbarheten kan knyttes opp mot begrepet gjenkjennelse ved at individer med relevant erfaring fra de fenomen som vi studerer kan kjenne seg igjen i tolkninger formidlet i teksten (Kvale, 1997; Thagaard 2010). Overførbarhet ses på som et alternativt til forskningsbegrepet generalisering innen kvalitativ forskning. Troverdighet er et annet kriterium vi ønsker å trekke frem som et sentralt punkt vi må være bevisst på ved vurdering av vår kvalitative

forskningskvalitet. Tillit til forskningen er et uttrykk for dens troverdighet og denne drøftes ut i fra å gå inn på forskningens reliabilitet og validitet. Troverdighet kan ses som et alternativt begrep for å vurdere forskningens reliabilitet (Dalen, 2004; Lincoln & Guba, 1985 i Kvale, 1997; Dalen 2004; Thagaard 2010). Vi må også sørge for bekreftbarhet i vår undersøkelse. Denne bekreftelsen vil si at forskningsfunn og de tolkninger som er gjort er utledet fra vårt kvalitative datamateriell. Funnene må altså være forankret i det materiell som vi har presentert. Dette begrepet kan ses på som et alternativ til forskningsbegrepet validitet (Lincoln & Guba, 1985 i Postholm 2010; Merriam, i Postholm, 2010; Thagaard, 2010).

Vi vil nå kortfattet gjøre rede for forskningskriteriene generalisering, reliabilitet og validitet i tilknytning til kvalitativ forskning og sette disse i sammenheng med vårt forskningsarbeid.

4.7.1 Generalisering

Generalisering kalles også ytre validitet og sier noe om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre grupper enn de som er utforsket. Knyttet til intervjustudier stilles det ofte spørsmål om forskningsfunnene er generaliserbare. Innledningsvis trakk vi frem begrepet overførbarhet og dette begrepet kan, som nevnt, ses i sammenheng med undersøkelsens generalisering. I vår undersøkelse er det relevant å drøfte om våre kvalitative data, våre tolkninger av dataene og våre argumenter for våre tolkninger kan overføres eller generaliseres til andre grupper enn de vi har studert. Naturalistisk generalisering omhandler nytteverdien av de funn man gjør i den kvalitative forskningen. Et eksempel kan være at en skriftlig tekst fra vårt praksisfelt kan være med å bringe frem nye måter å se dette feltet på. Det er ønskelig å legge til rette for naturalistisk generalisering gjennom bruk av tykke beskrivelser (Geertz, 1973 i Postholm, 2010). Slike beskrivelser, som også tidligere er nevnt, gjør at leseren kan se kjennskap til sin egen situasjon i disse beskrivelsene og oppleve funn som nyttige for sin egen situasjon. I tillegg til å beskrive fenomenene vil tykke beskrivelser fortolke de fenomener som presenteres og åpne for refleksjon over handlingenes kommunikative aspekter (Dalen, 2004; Kvale, 1997; Postholm, 2010). I vår kasusstudie er ikke våre informanter tilfeldig valgt. Dette utvalget kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle lærere, men dette er da heller ikke ønskelig da vi med vårt utvalg var ute etter å få økt forståelse gjennom å studere tilfeller av fenomenet «den gode lærer» (Kvale, 1997).

Hvorvidt våre forskningsfunn kan genereres, eller overføre, vil vi komme nærmere tilbake til i vårt avsluttende kapittel.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til vår masteroppgaves pålitelighet og som nevnt ses det også i sammenheng med dens troverdighet og en kritisk vurdering av forskningsarbeidet. Reliabilitetskriteriet ses ofte på som nokså abstrakt i kvalitativ forskning og det oppfattes av mange som et noe uegnet begrep da det er vanskelig å etterkomme kravet om at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves likt av andre forskere. Individer, som forsker og informanter, og omgivelsene vil forandre seg, noe som vil gjøre en slik etterprøving vanskelig. En forsker vil også reagere ulikt på forskjellige informanter i samme situasjon slik at det ikke vil være mulig for han å opptre identisk og få de samme resultatene gang på gang (Dalen, 2004; Postholm, 2010; Thagaard, 2010). Det som derimot er med på å gjøre en studie pålitelig er en presentasjon av forskningsprosessen. Denne beskrivelsen må være så nøyaktig som mulig og innlemme alle ledd i prosessen slik at en annen forsker kan se for seg det samme ved en tenkt gjennomføring. Reliabiliteten, eller påliteligheten, ses da i sammenheng med en redegjørelse av oppgavens fremgangsmåte. Vi har gjennom hele forskningsprosessen vært klar over betydningen av våre beskrivelser og har etterstrebet å gi grundige redegjørelser for våre valg. Vi har forsøkt å trekke leseren med inn i prosessen og gi han så god innsikt i vårt arbeid som mulig. Vi har samtidig vært bevisst over at vår forforståelse og fortolkninger preger våre beskrivelser og det materialet vi har presentert og at dette kan påvirke oppgavens reliabilitet (Dalen, 2004; Postholm, 2010; Thagaard, 2010). I tillegg til en vurdering av forskningsprosessen kan reliabiliteten knyttes til kvaliteten av den informasjon som masteroppgaven baserer seg på. Denne påliteligheten kan styrkes ved at flere forskere deltar, samarbeider, diskuterer beslutninger og drøftinger i fellesskap. For vår del føler vi at vi har dratt god nytte av å være to forskere. Vi har nettopp samarbeidet om, drøftet og diskutert alle aspekter omkring vårt forskningstema over en lang periode. Alle beslutninger er tatt i fellesskap, all analysering er foretatt av to forskere og all drøfting er gjennomdiskutert muntlig før det ble nedtegnet i skriftlig tekst. Vi har gjennom vårt samarbeid forsøkt å gi en så god kvalitet som mulig på den informasjon vi har presentert. Et eksempel på dette er at vi begge arbeidet med transkriberingen av tekstene for å sikre nedtegnelser nærmest mulig informantens egne uttalelser (Kvale, 1997; Thagaard, 2010).

4.7.3 Validitet

Undersøkelsens validitet er en vurdering av dens gyldighet og knyttes til tolkning av data. Validiteten sier noe om resultatene av vår undersøkelse representerer den virkelighet vi har studert (Silverman, 2006 i Thagaard, 2010). Bekreftbarhet kan, som nevnt, være et alternativt begrep til bruk av begrepet validitet. Det er vesentlig for oppgavens gyldighet å bekrefte at

våre forskningsfunn og tolkninger er forankret i det materiell som vi har presentert (Lincoln & Guba, 1985 i Postholm, 2010; Merriam, i Postholm, 2010; Thagaard, 2010).

For oss som forskere handler det om bevisst å styrke forskningens validitet. Første ledd for å styrke gyldigheten i en kvalitativ studie vil være å ta tak i forskerrollen, da forskeren, som nevnt, er det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet. Vi har forsøkt eksplisitt å gjøre rede for vår spesielle tilknytning til de fenomen som omfattes i undersøkelsen da vi er klar over at denne tilknytningen kan påvirke vår tolkning av undersøkelsens resultater. Validiteten i forhold til de datainnsamlingsmåter som vi har valgt styrkes ved at de tydelig er tilpasset undersøkelsens forskningstema, problemstilling og teoretiske plattform. Dette mener vi selv at er en faktor vi har gjort rede for både innledningsvis i oppgaven og i dette kapittelet, og som kan være med og styrke graden av validitet. Et annet trekk vi har gjort i forsøk på å styrke validiteten er å gå kritisk igjennom selve analyseprosessen. Det at vi er to forskere brukte vi da til vår fordel ved at en av oss tok rollen som kritiker mens den andre var forskeren som fremla analysen. Dette ga ikke et nytt perspektiv, som det kunne ha gjort med en utenforstående kritiker, men prosessen gjorde oss observante på verdien av våre egne tolkninger. Videre har vi forsøkt å tydeliggjøre hva vi legger til grunn for våre fortolkninger gjennom en redegjørelse av hvordan vi mener vår analyse gir grunnlag for våre konkluderende refleksjoner. Dette viser til masteroppgavens gjennomsiktighet og stiller krav til en størst mulig grad av kvalifisert begrunnelse for de konklusjoner som formuleres (Dalen, 2004; Johnsen, 2006; Seale, 2007 i Thagaad, 2010, Silverman 2006 i Thagaard, 2010; Thagaard, 2010).

Validitet og kvalitative data

I forhold til observasjon som kvalitativ datainnsamlingsmåte brukes begrepsvaliditet om graden av samsvar mellom fenomenet slik vi har definert det teoretisk og begrepet slik vi har operasjonalisert det. Årsaken til dette er at vi i pedagogisk forskning vil stå ovenfor målingsproblemer da det vi observerer ofte er teoretiske begrep som ikke lar seg observere direkte. Disse begrepene betegner ofte opplevelser, følelser eller personer og det vi observerer er synlige tegn på dette. Operasjonalisering av begrepet gjøres ved å bestemme hvilke indikatorer som skal gjelde som tegn på dette. I vår undersøkelse er de ulike kompetansebegrepene umulige å måle men vi har satt opp ulike indikatorsetninger vi mener er sentrale kjennetegn innen de ulike begrepene. Disse er formulert ut fra en teoretisk fremstilling av begrepene. Til eksempel mener vi at gode indikatorer på begrepet relasjonskompetanse vil være at informanten er lydhør for elevenes behov og interesser, er

oppmerksom på enkeltelever, bruker elevens navn, gir tilpassede oppgaver ut i fra den enkelte elevs forutsetninger og mestrer å snakke fortrolig med eleven (Kleven, 2002 i Næss, 2006; Næss, 2006). Vi vurderer begrepsvaliditeten i observasjonene til å være forholdsvis god, det er nokså stor grad av samsvar mellom de teoretiske begrepene, våre operasjonaliseringer og det vi faktisk observerte. Vi reddet oss, i våre øyne, inn etter den første observasjonen med å forenkle observasjonsskjemaet og lage færre begrepskategorier å fokusere på. Dette gjorde arbeidet enklere og vi fikk mer tid til å legge til egne beskrivelser av situasjoner for å forsterke det vi så. Vi ser også at vi etter hvert har fordypet oss enda mer i begrepene rent teoretisk og at det med fordel kunne vært trukket inn flere indikatorer for å kunne gi enda bedre og tykkere beskrivelser i vår drøftingsdel.

En faktor som er med og styrker validiteten i kvalitative intervjuer er intersubjektivitet. Med dette menes betydningen av at opplevelser og tolkninger blir felles mellom subjekter. Vi har forsøkt å gjøre våre informanternes uttalelser i teksten så nær deres egne opplevelser og forståelse som mulig. Vi er klar over at våre fortolkninger av disse uttalelsene vil være preget av det forholdet som eksisterer mellom oss som forskere og informant, og for at det skal være mulig for oss å tolke hva noe betyr for informantene våre er denne intersubjektivitet en forutsetning (Dalen, 2004; Haavind 2001 i Dalen, 2004). I forbindelse med selve intervjusituasjonen vil ulike valg underveis i prosessen påvirke undersøkelsens validitet. Håndverkskvaliteten og de valg vi har foretatt blir sentrale for oppgavens validitet. Et eksempel er at når intervjuene tas opp med lydopptak så sikres en håndfast dokumentasjon på intervjusamtalen som grunnlag for videre arbeid med materialet. Hadde vi som forskere derimot valgt å kun basere oss på notater ville viktig informasjon kunne gå tapt i intervjusituasjonen. En annen faktor som påvirker validiteten er de spørsmålene som vi stilte i intervjuene. Disse måtte være av en slik kvalitet at informantene fikk muligheten til å komme med innholdsrike beskrivelser og uttalelser. Vi hadde som mål å fange opp informantens forståelse av de ulike temaene og forskningsspørsmålene da det er dette som danner grunnlaget for vår tolkning, analyse og drøfting. Slike tykke beskrivelser har vi allerede gjort rede for under generaliseringen. De tykke beskrivelsenes gyldighet er dermed av betydning for tolkningsvaliditeten i det arbeidet vi gjør når vi forsøker å finne indre sammenhenger i datamaterialet (Dalen, 2004; Kvale, 1997).

4.8 Etiske retningslinjer i empiriske undersøkelser

Vi har, gjennom hele forskningsprosessen, støttet oss på etiske prinsipper og retningslinjer for å ivareta de kravene som er gjeldende. Slike prinsipper er ikke å regne for faste regler som skal følges men grunntanker som gjennomsyrrer våre handlinger og betraktninger. Det er konteksten som er med og preger bruken av disse retningslinjene. Vi som forskere måtte avgjøre hvor mye og hva slags informasjon vi kunne gå ut med i forkant og i hvor stor grad vi ønsket å involvere deltakerne i analysen. Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer for å *«hjelp forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn.»* (Forskningsetiske komiteer, 2006).

May Britt Postholm (2010) trekker ut noen viktige retningslinjer utformet av NESH når hun beskriver valg og etiske betraktninger for sine forskningsprosjekter. Vi ser noen av disse punktene som særlig relevante når det gjelder våre etiske begrunnelser for denne undersøkelsen.

I vår undersøkelse fikk forskningens deltakere tilsendt all nødvendig informasjon skriftlig i forkant av prosjektet. Det ble i tillegg utarbeidet og sendt ut et dokument for å presisere deres frie og informerte samtykke til deltakelse (vedlegg 3). All informasjon ble sendt alle implisitte parter via elektronisk post. Informasjonen som ble gitt ble forfattet slik at partene skulle få en rimelig forståelse av forskningsområdet, eventuelle følger av det å delta i undersøkelsen og hensikten med prosjektet. Vi forsøkte å formidle tydelig ovenfor informantene at de skulle ha mulighet til å avgi samtykke uten å føle noe press til deltakelse og at de var klar over at de hadde rett til å avbryte hvis de ønsket det. Deltakere og de steder der undersøkelsen ble gjennomført fikk tilbud om å få innsikt i gjeldende datamateriell. De ble informert om at deres identitet ble behandlet konfidensielt og persondata ble anonymisert i tråd med gjeldende retningslinjer for personvern (Forskningsetiske komiteer, 2006; Postholm, 2010).

4.8.1 Vår forskerrolle

Etiske vurderinger kan gi oss som forskere visse utfordringer og det vil av den grunn være viktig å avklare vår og deltakernes roller før observasjoner og intervjuamtaler setter i gang. I en intervjusituasjon kan vi som forskere møte på informanter som har behov for å bli hørt og forstått av en lyttende part, dette være seg av ulike årsaker som konflikter, vanskelige jobbsituasjoner eller av personlige grunner. Både forskere og informant kan påvirkes av egen engstelse for involvering i deltakerens livssituasjon, som følge av den nærhet som kan oppstå

i en slik samtale. Det kan være uklare skiller mellom den forskende og den terapeutiske samtalen, noe som gir oss utfordringer når det gjelder våre egne etiske holdninger og empati i intervjusituasjonen og med behandling og analysering av materialet. Vi kan også oppleve følelsesmessige tilknytninger til eller uenighet med informanten fordi vi har valgt å studere et emne vi har god kunnskap om og et sterkt forhold til. Det er da særlig viktig og huske å se samtalen fra informantens ståsted og perspektiv (Dalen, 2004; Johnsen, 2006; Kvale, 1997).

Når det gjelder våre undersøkelser føler vi at det ikke oppstod mange utfordringer omkring dette. Rollene ble tydelig avklart på forhånd, både gjennom skriftlig kommunikasjon pr e-post og i forkant av observasjoner og intervjuer. Samtalene holdt seg til å være av en forskende karakter og ingen av informantene sporet av samtals tema og inn på mer konfliktrettede eller personlige temaer. Alle parter innehadde kunnskap og engasjement omkring undersøkelsens hovedtema ut i fra egne erfaringer og ståsted, men vi som forskere hadde oppfrisket den faglige kunnskapen og de gjeldende faglige begrepene. Hvis vi skal se på noe knyttet til de etiske utfordringene kan det være at en form for usikkerhet og engstelse på grunn av at et intervju er en noe uvant opplevelse for alle parter. Det kan ha oppstått noen engstelige øyeblikk og litt nølende svar fordi selve situasjonen kjennes uvant og noe utrygg for begge parter. Samtidig fløt samtalene i stor grad naturlig og disse øyeblikkene forsvant raskt når praten kom i gang innen de ulike temaene.

4.9 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet tatt for oss vår empiriske undersøkelse og gitt begrunnelser for de valg vi har foretatt. Vår masteroppgave bygger på en vitenskapelig tenkemåte og vi støtter vårt forskningsarbeid på sekundærdata. Vår empiri baserer seg videre på primærdata samlet inn for å søke å gi svar på vår problemstilling; «Hvilke kompetanser innehar den gode lærer som hjelper den å tilrettelegge for læring for alle». Vi søker med vår empiriske forskningstilnærming å belyse forskningstemaet fenomenet «den gode lærer» (Fiva & Krogtuft, 2006; Skogen, 2006). Empirien vår er basert på kvalitativ undersøkelse. En slik undersøkelse forsøker å beskrive, kartlegge og forstå meninger med utvalgte fenomener og handler ofte om å finne frem til essensielle trekk som hjelper oss med å forstå mennesker. Vi betrakter i vår undersøkelse kvalitativ forskning som en erkjennelsestradisjon og dermed kvalitativ datainnsamling som en tilnærming for å undersøke vårt forskningstema (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dahler-Larsen, 2002; Fuglseth, 2006; Halvorsen, 1993).

Vår empiriske undersøkelse bygger på en hermeneutisk forskningstradisjon og vi søker gjennom denne å gi mening til fenomenet «den gode lærer». Fortolkning av fenomenet er nødvendig for å kunne gi mening og denne fortolkningen er noe vi mennesker gjør hele tiden. Selve forskningsprosessen vår kan ses på som en fortolkningsprosess hvor vi tillegger våre egne og informantenes fortolkninger omkring ulike temaer mening. Vi skal for eksempel fortolke informantenes forestillinger omkring fenomenet «den gode lærer». Samtidig vil vi som forskere møte et fenomen med visse ideer og forstå det ut i fra visse forutsetninger. Vi vil inneha en forforståelse omkring fenomenet «den gode lærer» ut i fra erfaring, utdanning og en allmenn, men samtidig personlig, oppfatning av dette fenomenet. Vårt fenomen blir kun forståelig i den kontekst det fremstilles og det er i lys av helheten vi kan forstå de ulike delene det valgte fenomenet består av (Fuglseth, 2006; Gilje & Grimen, 1993).

Undersøkelsen vår har forskningsdesignet kasusstudie. Hensikten med en slik design er å forske på tilfeller i deres naturlige omgivelser gjennom en utforskning av handlinger i informantens hverdagsliv. Vi studerer i vår empiri flere tilfeller av fenomenet «den gode lærer» for å lære å forstå mer av dette fenomenet. Vi har valgt å legge frem fem informanter som analyseenheter, som igjen skal ses på som en helhet innenfor vår kasusstudie (Postholm, 2010; Skogen, 2006). Som datainnsamlingsstrategier innen dette designet har vi valgt to tilnæringsmåter innen kvalitativ forskning, nemlig intervju og observasjon. Årsaken til at vi valgte å ta i bruk to ulike strategier var at vi ønsket å belyse forskningstemaet bredt og fra flere sider. Tilnæringsmåtene vil kunne støtte opp eller korrigere hverandre (Næss, 2006; Postholm, 2010; Skogen, 2006). Vi valgte et halvstrukturert livsverden-intervju som datainnsamlingsmåte fordi vi hadde et ønske om å utvikle vår forståelse av fenomenet gjennom å samtale med et utvalg informanter om situasjoner, hendelser og forståelser knyttet til deres virkelige liv. Ved også å inkludere ikke-deltakende observasjon fikk vi samtidig selv oppleve våre informanter i deres naturlige omgivelser og et viktig innblikk i hvilke kompetanser den gode læreren har som hjelper den til å tilrettelegge for læring for alle (Dalen, 2004; Halland, 2004; Johnsen, 2006; Kvale, 1997; Næss, 2006; Thagaard, 2010).

Videre i kapittel 4 har vi tatt for oss hvordan undersøkelsen ble planlagt og gjennomført i praksis. Vi har begrunnet og beskrevet valg av informanter, utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av prøveintervju, intervju og observasjoner, samt transkribering og analysing av vårt kvalitative datamateriell. Vi har også redegjort for sentrale kvalitetskriterier innen forskning og sett disse i sammenheng med vår undersøkelse da det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i en kvalitativ studie er oss som forskere. Kvaliteten

på undersøkelsen ses på som en direkte følge av vår evne til å behandle og tolke data. Vi har tatt for oss og vurdert kriterier som reliabilitet, validitet og generalisering. Det siste avsnittet er viet etiske retningslinjer i empiriske undersøkelser og en bevisstgjøring av vår egen forskerrolle.

5.0 Presentasjon av vår empiriske undersøkelse

Vår empiriske undersøkelse baserer seg på to ulike datainnsamlingsstrategier, nemlig halvstrukturerte livsverden-intervjuer og ikke-deltakende observasjon. Vi har valgt å se på problemområdet ut fra to ulike synsvinkler. Dette er ut fra et perspektiv som representerer lærerens egne forestillinger og refleksjoner som er påvirket av denne lærerens egen utdanning, kunnskap og erfaringer. Den andre synsvinkelen er gjennom det teoretiske perspektivet, som vi har gjort rede for tidligere i oppgaven. Observasjonene er ikke ment som et eget perspektiv i seg selv men som en understøttende tilnærming til lærerens egne forestillinger og til den fremlagte teorien. Det kan ofte være skiller mellom det man som lærer tror man gjør og det som faktisk skjer i klasserommet. Det samme gjelder bruk av ulike begreper ved at de mener ulike ting med de samme begrepene. Det å utvikle felles begreper regnes forøvrig som en forutsetning for å kunne utvikle et felles pedagogisk språk innen lærerkollegiet og en relativt sammenfallende oppfatning omkring sentrale pedagogiske begreper kan ses på som en forutsetning for et lærersamarbeid av profesjonell karakter (Engelsen, 2012; Jensen, 2008).

Vår undersøkelse bygger på temabasert kategorisering, fra arbeid med intervjuguiden og observasjonsskjema gjennom praktisk utførelse og analysering til presentasjon av datamateriell. Disse temaene har vi brukt lang tid på å bearbeide frem til de konkrete kategoriene som fremstår i den ferdige undersøkelsen. De knyttes direkte til problemområdet forestillinger om den gode lærer og læring for alle og problemstillingen «Hvilke kompetanser innehar «den gode lærer» som hjelper den å tilrettelegge for læring» (Thagaard, 2010).

Empirien er som nevnt strukturert etter temabaserte kategorier. Dette er ulike kategorier når det gjelder intervju og observasjon. Intervjuene sammenfattes innen temaene forestillinger, læring, lærerkompetanse og refleksjon over gjennomført undervisning. Vi vil her veksle mellom å trekke inn utdrag fra transkribert tekst og omskriving av datamateriell og teori. Observasjonene er kategorisert etter lærerkompetansene fra St.meld 11 (2008-2009). Dette er didaktisk kompetanse, kommunikasjons- og relasjonskompetanse og fagkompetanse. Den

innhentede dataen blir her strukturert som sammenfattet tekst inn under de ulike kategoriene med praktiske eksempler hentet fra ulike informanter.

Vi fremlegger først en presentasjon av våre informanter. Disse er anonymisert og alle gitt hankjønn for å bedre skjule deres identitet. Unntaket er tilleggsinformant Håvard Tjora. Han er ikke anonym av både eget ønske og ut fra at dagens media sin fremstilling av han som «den gode lærer», noe som gjør at han har en plass i vår undersøkelse. Hans intervju er ment som en sidebemerkning samtidig som han blir et eksempel på en allmenn forestilling om hvordan den gode lærer er og tenker. Hans uttalelser sidestilles med de andre informantene i analysen men hans rolle er ikke like fremtredende i vår undersøkelse da vi ikke har observert hans undervisning.

5.1 Presentasjon av informanter

Vi velger å presentere våre informanter gjennom kasusbeskrivelser. Informasjonen har vi innhentet gjennom skriftlige spørsmål i forkant av undersøkelsen samt gjennom samtale med de respektive informantene. Disse kasusene skal være med på å eksemplifisere «den gode lærers» kompetanse og lærerdyktighet, samt deres egen forestilling om hva som er god lærerkompetanse og god undervisning.

5.1.1 Kasusstudie

Vi ønsker å belyse et lite utvalg av lærere som vi på forhånd har fått vite er «gode lærere». Vi observerer de i en læringsøkt og beskriver hva de gjør for at alle elevene skal lære. Det blir derfor mest nærliggende å velge en kasusstudie som metodisk tilnærming (Merriam, 1999 i Postholm, 2010). Hensikten vår med å se på en undervisningstime som er gjennomført i den virkelige verden er at dette kan bidra til å forstå handlinger som utføres i praksis, det kan dermed være med på som «et steg til handling» (Adelman, Kemmis & Jenkis, 1980 i Postholm, 2010).

Vi vil i vår oppgave observere fire ulike tilfeller, fordi vi ser det som hensiktsmessig å se om alle disse «gode lærerne» bruker de samme rammer, metodene for å få med alle elevene eller om det blir brukt forskjellige. Vi intervjuet fem informanter. Dette er våre fire kasusinformanter og i tillegg Håvard Tjora. Vi ønsker å få innsikt i hvilke forestillinger de har omkring fenomenet «den gode lærer», læring og hvordan de selv tilrettelegger for læring for alle. De ulike settingene skal i vår oppgave være instrumenter til å vise en sak; hvordan «den gode læreren» tilrettelegger for læring for alle, dette kan da kalles instrumentelle, kollektive

kasusstudier. Da blir ofte flere kasus brukt for å få fram både felles mønster og variasjoner (Stake, 1995 i Postholm, 2010). Lærerne i vår kasusstudie er anonymisert, har alle fått hankjønn og er nummert fra 1-4.

Lærer 1:

Dette er en lærer som har jobbet i barneskolen i over 15 år, da som kontaktlærer det meste av tiden. Han virket entusiastisk i forhold til yrket sitt og fortalte ivrig om egen undervisning og klassen sin. Han hadde allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Han var i følge intervjuet opptatt av tydelige rammer og rutiner for at elevene skal få et trygt miljø å lære i, og utfra observasjonen vår så det ut som dette er noe han fikk til. Han var tydelig i forhold til elevene og det så ut som de visste hva de skulle gjøre. Undervisningen hans virket veloverveid og han hadde både teoretiske og praktiske begrunnelser for det han gjorde. I forhold til planleggingen av undervisningsøkta var han opptatt av hvor de ulike elevene sto i forhold til læringsmålet og planla ut fra dette. Det virket som om han kunne faget det ble undervist i godt og hadde alltid et godt svar på det elevene spurte om. Han mente her at det er viktig at undervisningen ikke blir lærebokstyrt, men utformes ut fra læreplan mål. Læreren var opptatt av å variere undervisningen for å favne flest mulig, men det skal ikke varieres for variasjonens skyld, men for at elevene skal lære. Han brukte også vurdering aktivt i læringsprosessen der han veiledet i gruppa og i forhold til den enkelte, ga ros og oppmuntringer og på slutten av timen sjekket læreren at alle elevene hadde nådd målet. Elevene var aktive i timen hans, de svarte på spørsmål og så ut til å jobbe bra. Det så også ut som om de var trygge på å spørre om hjelp hvis det var noe de ikke forsto og stemningen i klasserommet opplevdes som god.

Lærer 2:

Han hadde jobbet i ungdomsskole og barneskole over 15 år, hvor han hadde jobbet hovedsakelig som kontaktlærer, men også noe med grupper i lesetrening. Han hadde allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning i norsk. Han var opptatt av at alle elevene skal strekke seg litt hele tiden og komme videre i læringsarbeidet, og uttrykte viktigheten av at også flinke elevene skulle få utfordringer. Han brant for pedagogisk utviklingsarbeid og mente det er viktig at ledelsen og alle lærernes står sammen i dette arbeidet. Læreren uttrykte også en genuin interesse for jobben sin som lærer, noe som han tydelig uttrykte over for sine elever. Han hadde tenkt grundig gjennom hvordan den enkelte elev skulle få best læringsutbytte ved hvordan han satte sammen grupper og i forhold til hvordan han stilte spørsmål da han

gjennomgikk læringsmålene for timen og samtalte rundt temaet de skulle arbeide med. Det så også ut som elevene her viste hva de skal gjøre, de var aktive og virket interesserte i læringsarbeidet. Vurderingen av elevenes læring skjedde ved veiledning i felleskap og i gruppene og han gav tydelig ros og oppmuntringer med ord og kroppsspråk. Han sjekket også om elevene har fått med seg læringsmålet ved det skriftlige arbeidet og en håndsopprekning i slutten av læringsøkta og elevene vurderer seg selv etter mål og arbeidsinnsats.

Lærer 3:

Han hadde jobbet i barneskolen over 20 år, hvor han hadde jobbet både som spesialpedagog og kontaktlærer. Han hadde allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Han var opptatt av at ikke alle elever lære på lik måte, og synes derfor det er viktig å variere undervisningsmetodene. Han sa i intervjuet at for at elevene skal lære må de ha et trygt læringsmiljø, og synes derfor det er viktig å jobbe med dette. Denne læreren hadde også som de andre en tydelig plan for undervisning, men brukte mere tid på elevmedvirkning enn de andre når målet og arbeidsmetodene for timen ble fremlagt. Han gav uttrykk for sitt engasjement for den enkelte elev og viste med hele seg at han var interessert i elevenes synspunkter i timen. Han mente at elevene lærte best hvis de var aktive og brukte gruppearbeid som en metode for å nå læringsmålene for økta. Han mente også at gruppearbeid var en god metode for å øve på flere sosiale ferdigheter, som turtakning, uttrykk for egne meninger, akseptere andres meninger og komme til enighet. Læreren vurderte elevene underveis i ved veiledning i gruppene, ros og oppmuntringer. Han var også tydelig på hvilke rammer arbeidet skulle ha og hva det skulle resultere i. Resultatet var en fremføring av hva de hadde lært i gruppa etter endt arbeidsøkt. Her viste læreren stor faglig tyngde i forhold til oppfølgingsspørsmål til den enkelte gruppe og utfyllende kommentarer. Han viste i tillegg et ekte engasjement i forhold til elevpresentasjonene.

Lærer 4:

Han hadde jobbet i barne- og ungdomsskolen over 25 år, hvor han hadde jobbet både som timelærer og kontaktlærer. Han hadde faglærerutdanning i kroppsøvfingsfaget med tilleggsutdanning i matematikk, norsk og sosialpedagogikk. Han var opptatt av at elevene trenger erfaringer for å lære og bruker derfor uteområdet aktivt i undervisningen. Han valgte

ofte arbeidsmetoder som han mente stimulerte den sosiale utvikling hos elevene i klassen. Denne lærer var veldig opptatt av å ha en god relasjon til elevene sine og syntes at det var viktig å blir godt kjent med den enkelte elev for å få til et godt læringsmiljø. Han sa også at vet viktigste som skjedde i skolen var det som skjer i samhandling med elev der og da ikke i alle de flotte planene og visjonene som ble opparbeidet i pedagogisk utviklingsarbeid. I undervisningsøkta som vi observerte viste han et stort engasjement for elevene og var tydelig tilstede for dem. Han hadde også som de andre et bevisst forhold til vurdering for læring og han viste i planleggingen og gjennomføringen at han hadde god kjennskap til hvor den enkelte elev sto i læringsarbeidet. Elevene gav tydelig uttrykk for at de satt pris på læreren sin og var aktive og engasjerte. Læreren hadde også en klar struktur på timen selv om den ikke ble utført inne i klasserommet. Men han viste også at han kunne avvike noe fra den fastsatte planen når noe uforutsett oppsto. Det virket som han slik som de andre tre lærerne også har en god faglig kompetanse og i tillegg god en allmennkunnskap til å kunne undervise elevene i uforutsette temaer.

Håvard Tjora

Håvard Tjora er utdannet allmennlærer og er forfatter av flere lærebøker. Han bidro sterkt i dokumentarserien «Blanke ark» som gikk på tv i 2009 og i 2011. Serien omhandlet dårlig motiverte og skolesvake elever. Tjora sier selv at serien satte dagsorden og dannet grunnlag for mange diskusjoner i klasserom, lærerværelser og i hjemmene. Hans rolle som lærer var å gi en gruppe niendeklassinger som ikke fant sin plass i skolesystemet tilpasset opplæring og tett oppfølging for å øke deres mestring i forhold til gjeldende læreplanmål. Etter serien blir han i flere medier omtalt som «superlæreren» og han har skrevet mange kronikker omkring læreryrket for Dagbladet. Håvard sier selv i et intervju gitt til Universitetet i Bergen at han valgte å bli lærer fordi han ønsket å jobbe med mennesker og syntes det var givende å se at andre mennesker lærte av han. Han ser på læreryrket som en unik mulighet til å påvirke unge mennesker hverdag fordi man ikke kommer tettere på mennesker enn som lærer (Tjora, 15.10.2013; Universitet i Bergen, 06.10.2013, Wikipedia, 06.10.2013).

5.2 Den gode lærer og læring for alle – temabasert intervju

Intervjuguiden vi utarbeidet ligger som grunnlag for det videre arbeidet med de temabaserte intervjuene. Problemområdet den gode lærer og læring for alle står som et overordnet punkt

gjennom dette arbeidet. De fire hovedtemaene er ikke en absolutt inndeling da det gjennom et halvstrukturert livsverden-intervju ikke er hensiktsmessig å følge kategoriene slavisk.

Informantene kan dermed ha beskrevet et tema på ulike steder i selve intervjuene.

Informantene har ikke blitt informert om hvilke temaer vi har delt inn i på forhånd, de ble kun satt inn i undersøkelsens problemområde. Da vi kun hadde satt opp eksempler på spørsmål kunne spørsmålslyden variere noe fra informant til informant, men de ble alle spurt forskjellige spørsmål knyttet til de ulike temaene. Ut i fra intervjuets struktur vil det kunne variere om alle informanter ble spurt like mange oppfølgende spørsmål innen hver temakategori.

5.2.1 Forestillinger

Informantene ble spurt om hvilke forestillinger eller syn de hadde på den gode lærer. De ble også spurt om hvilke forestillinger de hadde om hva som var god undervisning

< Den gode læreren? Den gode læreren ser en enkelte elev samtidig som den klarer å styre hele klassen fremover. Forbereder timene godt med tanke på innhold, mål og metoder. Men tar også høyde for at det kan skje uforutsette ting. Er en motiverende og inspirerende for læring, og elevene er trygge på læreren sin.>

Det varierer noe hvor grundig informantene besvarer dette spørsmålet. Alle informantene mener at god kontroll og tydelighet er viktige ferdigheter når de legger frem sin fremstilling av den gode lærer. Det samme gjelder det å ha god kommunikasjon med elevene og ser den gode relasjonen med elevene som noe grunnleggende ved lærerrollen. Det gjelder ikke bare relasjon mellom lærer og elev men også relasjonen mellom elever og det å skape et godt læringsmiljø. En informant trekker frem i sitt syn på den gode lærer at det er en som er god til å lære bort sin kunnskap, en lærer som mestrer både faget og ulike arbeidsmåter. Tjora vektlegger at den gode lærer må ha god faglig oversikt for å kunne mestre å lære bort. Med dette mener han ikke at man som god lærer må inneha en mastergrad men man må kunne faget slik at man forstår hva elevene tenker slik at de kommer videre i faget og slik at man kan bruke fagkunnskapen til å trekke i gang en diskusjon med elevene. To av informantene trekker til frem at den gode lærer er en som har en plan for undervisningen men som ikke nødvendigvis må følge denne rigid. De forestillinger seg en god lærer som en som er fleksibel i undervisningen sin og som tar høyde for at uforutsette ting kan skje slik at planer må forkastes eller endres i siste minutt. Motivasjon trekkes frem av tre av informantene som et viktig punkt. Læreren må være engasjert og motiverende slik at elevene ønsker å prestere.

Noen elever får motivasjon til å vise frem sin deltakelse og mestring gjennom lærerens væremåte. Den gode lærer gir støttende og positive tilbakemeldinger og ser den enkelte elev.

Informantene ble også spurt om deres forestillinger omkring god undervisning og hva de mener kjennetegner en god undervisningstime:

< Engasjerte elever som er trygge og fokuserte på læringsmålene for økta! >

Informantenes forestillinger om den gode undervisningstimen har en del fellesnevner og de kommer med flere like kjennetegn på hva som er god undervisning. Aktive, engasjerte og trygge elever som vet hva de skal lære går igjen hos alle informantene. Læring trekkes frem som et viktig begrep. En informant ser på god undervisning som en time hvor eleven har kjennskap til og er trygge på de læringsmålene som gjelder for økta. To av informant trekker frem at det er en god undervisningstime hvis elevene har lært noe og at alle er med i læringsprosessen. Læring knyttes opp til mestring hos en informant som trekker frem at alle elevene skal oppleve mestringsfølelse med innen de temaer de jobber med. Tjora mener at en god undervisningstime er en økt hvor elevene selv har opplevelsen av at det er spennende å lære og at de har lært noe. En slik time kan utspille seg på forskjellige arenaer og det er ingen fasit på hva dette er. Han beskriver det som;

«For det kan være alt fra at det en regnværsdag hvor regnet trommer på ruta så kan det være deilig å sitte inne og bare gjøre oppgaver, at man synes det er en veldig koselig og rolig time liksom, andre ganger tenker jeg at man må gå ut, man må bruke flere sanser, man må oppleve og ikke bare lese om det. Og noen ganger mener jeg at man skal sitte igjen med et produkt, man skal ha noe man er litt stolt av, i stedet for bare utførte oppgaver.»

5.2.2 Læring

Informantene ble her stilt spørsmål knyttet til hva de legger i begrepet læring og læring i skolen.

Alle informantene tusser litt på dette spørsmålet og gir uttrykk for at de mener det er et vidt spørsmålsområde å besvare. Spørsmålet må omformuleres og stilles på ulike måter for noen av informantene. Vi som intervjuere må forklare litt om hva det er vi er ute etter her. Ingen av informantene gir en teoretisk forklaring på begrepet læring bortsett fra Håvard Tjora som trekker frem den proksimale utviklingssonen i forhold til å trekke eleven der den er og få de til å strekke seg ut i fra dette. De andre informantene gir uttrykk for en mer praktisk forståelse

av begrepet læring, de forklarer gjennom eksempler knyttet til egne erfaringer og undervisning. En informant sier;

< La meg tenke litt på det..... Jeg er veldig opptatt av at elevene skal lære på skolen og ikke bare gjøre ting! Derfor er det viktig å ha fokus på målene, og at elevene blir beviste på hva de skal lære til en hver tid også. Ehh... Jeg prøver å tenke at alle elevene skal strekke seg litt og komme litt videre hele tiden, men det er selvsagt en utfordring når det er stort sprik på elevene. Jeg synes også at elevene ,ehh..., trenger å være aktive og engasjerte for å lære. Derfor er det viktig å variere mellom undervisning i klasserommet og på andre arenaer. Jeg ser også at elever lærer på forskjellige måter slik at det er viktig å variere innenfor trygge rammer for å få med seg alle elevene. Jeg er jo også opptatt av at elevene ikke bare skal ha en lærebokstyrt undervisning, for hvordan kan elevene forstå hva en kilometer er uten at det er erfart! Uterommet innbyr til elevaktivitet og elevene kan lære av sine egne erfaringer.>

Det som går igjen utenom disse praktiske eksemplene er uttalelser om at læring er viktig, det er derfor elevene er her. Man må ha tydelige forventninger og krav til elevene. Læreren må huske å holde fokus på læringsmålene og at elevene får tilpassende oppgaver. En av informantene trekker frem at læring i skolen består av mer enn det elevene lærer i de ulike fagene. Elevene må lære seg å fungere i det sosiale samspillet med andre elever og lærere, de må lære seg grunnleggende atferd som å følge regler, vente på tur, samarbeide med andre og lignende.

Informantene ble så spurt spørsmål knyttet til hva det er informantene mener at elevene lærer i skolen. Her forklarte vi at vi var ute etter hva det er de lærer i vid forstand, ikke bare innen fagene. Vi spurte oppfølgingsspørsmål til to av informantene direkte knyttet elevens læring av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

< Hmm.. Det aller viktigste tror jeg er at elevene er trygge og trives. Hvis ikke tror jeg ikke de vil lære noe som helst. Det å lære noe i fellesskap med andre tror jeg at er svært viktig. Og det å lære på ulike måter i ulike fag, med ulike metoder og organisering.>

Informantene hadde alle en forståelse av at på skolen så lærer elevene for livet. De lærer mye mer enn den fagkunnskap det undervises i innen de enkelte fag. En lærer trakk frem den skjulte lærerplan som et eksempel og begrunnet dette som alt som skjer av læring i tillegg til det som det står om i læreplanen. En annen informant var veldig opptatt av at elevene trenger læring innen de sosiale rammene skolen befinner seg i. Elevene bør lære hvordan de skal

oppføre seg både på generelt grunnlag og gjennom konkrete ferdighetsøvelser i hver undervisningstime. De må trene på å stå i kø, ikke bare bli fortalt at dette er noe man skal gjøre. Informantene trekker i flere av svarene frem sitt syn på at det er viktig at elevene både opplever mestringsfølelse, lærer seg hvordan det kjennes å mestre noe og får egne verktøy til å mestre ulike aspekter ved skolehverdagen og dens innhold. En av informantene trakk frem betydningen av og den forbyggende effekten sosial læring har i tilknytning til mulig utvikling av problematferd.

Vi ønsket videre å fremheve hva informantene la i læring for alle elever. De ble stilt spørsmål knyttet til hva man som lærer bør vektlegge for å legge best mulig til rette for at alle elever skal oppnå et læringsutbytte. Vi var også ute etter om alle elever lærer likt, har alle elever like forutsetninger for læring.

«Dette tror jeg er et dilemma mange lærere sliter med slik at man ofte legger seg på midten, da vil noen sitte og kjede seg mens andre ikke vil få med seg alt. Jeg synes det er vanskelig å differensiere innenfor ett rom og med en lærer, det synes jeg virkelig!..... Det er bra at man kan dele litt, og når man skal jobbe med ting så kan man jobbe med litt ulike ting individuelt.»

Flere av informantene ga uttrykk for at man som lærer har store klasser, mange elever med stort sprik i nivå og liten tid til den enkelte elev. Tjora tilkjenner også disse problemene men hevder at han selv har vært litt forkjemper for at man som lærer må tenke litt annerledes i undervisning for å nå alle elever. Han kommer med et eksempel hvor han forteller om dette. Når man for eksempel skal begynne med temaet brøk så kan man teste hvor elevene står i forhold til dette læringsmålet og hvis det er stor sprik i elevenes forkunnskaper så kan lærerne på teamet dele opp gjennomgangen av temaet inn i ulike nivåer på tvers av de faste gruppene. Når elevene har gått igjennom fagtemaet på sitt nivå kan de igjen komme tilbake til klassen og arbeide med oppgaver som er tilrettelagt for dem. Han snakker ikke her om faste nivådelte grupper men en dynamisk og kontinuerlig prosess for å fremme den enkelte elevs læring. I tillegg forteller han at det må være tydelig forankret i klassemiljø at det å dele inn elevene på tvers av nivåer er en normal og akseptert handling blant alle elevene. Trygghet trekkes frem av alle informantene som et sentralt begrep når det gjelder læring for alle. Et trygt og godt klassemiljø vil gange den enkelte elev og dens læreforutsetninger. Alle elever møter på skolen med ulike forutsetninger for læring. En informant mener at det er viktig å variere metodene man benytter innenfor trygge rammer i undervisningen slik at når man introduserer nye arbeidsmåter må disse modelleres og øves på før de tas i bruk. Variasjonen trakk han frem

fordi han mente at alle elever lærer forskjellig; « *noen lærer best ved å gjøre ting i praksis mens andre lærer best gjennom samarbeid med medelever* ».

Vi vinklet temaet læring for alle elever videre inn mot eleven som subjekt. Vi spurte informantene spørsmål knyttet til hvordan de selv så den enkelte elev i sin undervisning.

«I min undervisning tilpasser jeg oppgavene jeg gir ut i fra den enkeltes behov. Jeg går også rundt og sjekker at jeg har fått med meg læringsmålet og forstår hva de skal gjøre. Det føles ofte litt utfordrende å skulle rekke over alle men det er noe jeg streber etter....»

Det å se den enkelte elev i undervisningen legger alle informantene vekt på i sin undervisning. De formulerer seg noe ulikt men trekker alle frem betydningen av å inneha kunnskap om hvor elevene står faglig og sosialt. To av informantene ga uttrykk for at den gode lærer må lære elevene sine og akseptere hverandre for den de er og se seg selv som et eget individ. Det skal være naturlig at alle elever er forskjellige og at det er normalt å skille seg litt ut fra sidemannen. To av informantene la vekt på det å bruke kroppsspråket sitt bevisst i forhold til enkeltelever. Den ene av informantene knyttet dette opp mot en positiv bekreftelse av at eleven utfører ønsket læringsaktivitet. Den andre kom med fysiske eksempler for å forklare hva han gjorde for å vise den enkelte elev at den arbeidet godt. Informanten viste oss tommel opp, smil og klapp på skulderen. Det handler ikke bare om å se de svake, men det er også viktig å motivere de flinke elevene. Dette fremla en informant som et viktig punkt ved å se den enkelte. Det spiller ingen rolle hvilket nivå de er på, alle har like stort krav på tilpasset undervisning og på det å bli sett av læreren sin. Et annet utsagn som kom frem fra en informant var at *«å se den enkelte elev handler for meg om at det er viktig å få med elevene med spesialundervisning inn i klassens læringsmiljø slik at de blir en del av klassen og ikke føler seg utenfor.»* Videre eksempler som trekkes frem av informantene er at de i undervisningen lager ekstra utfordringer for de sterkeste elevene, setter sammen grupper slik at elevene får tilpassede oppgaver og strekt seg på sitt nivå, variasjon av arbeidsmetoder og bruk av konkretiseringsmateriell. En av kommer med eksempelet at han hilser på alle elever hver eneste morgen for å forsøke at alle elever føler seg velkommen inn i skoledagen sin. En annen viser til at han avslutter noen av læringsøktene med et tilpasset spørsmål stilt ved klasseromsdøra til den enkelte elev i forhold til læringsmålet for økta.

5.2.3 Lærerkompetanse

Informantene ble her spurt ulike spørsmål innen temaet lærerkompetanse. Vi forsøkte å vinkle spørsmålene inn mot kompetanseneinndelingen fagkompetanse, didaktisk kompetanse,

relasjonskompetanse og ledelseskompentanse uten å bruke disse begrepene i spørsmålsstillingen.

Informantene ble stilt spørsmål knyttet opp til didaktikk. Vi var her ute etter hva informantene mente om den gode lærers og betydningen av dens bruk av didaktikk i utførelse av sin lærerjobb.

< Ehh.. Den gode læreren planlegger godt i forholdt læringsmålene og strekker seg etter at alle elevene skal lære mest mulig ut fra sine forutsetninger. Og skaper gode og trygge rammer slik at alle elevene får best mulige forutsetninger for å lære på skolen. Tar elevene på alvor.>

Dette utsagnet er i stor grad representativt for alle informanter og deres tanker rundt den gode lærers benyttelse av en didaktisk tankegang. Ordlyden varierer selvfølgelig men alle informanter trekker frem at den gode lærer må planlegge sin undervisning godt slik at alle elever lærer ut fra sine læreforutsetninger. Det kommer frem en del andre kommentarer også og to av informantene trekker frem at undervisningen ikke nødvendigvis bør være lærerbokstyrt. Den gode lærer mestrer å planlegge ut i fra læringsmålene slik at undervisningens innhold både tilpasses elevene og gjøres interessant for dem. En annen informant legger vekt på at man kan endre det planlagte opplegget underveis hvis situasjonen tilsier at det er behov for justeringer eller endringer. Viktigheten av den gode lærers erfaring trekkes frem av en annen informant. En lærer som gjennom år med erfaring har opparbeidet seg praktisk kunnskap i undervisningen vil mest sannsynlig bruke mindre tid på den faktiske planleggingen. Denne informanten vektlegger også bruken av elevmedvirkning og det å få elevene til å føle seg som en del av sin egen læringsprosess gjennom for eksempel å sette noen rammer for undervisningen. Tjora er opptatt av at den gode lærer skal være en del en levende skole hvor undervisningen er variert og gir elevene ulike oppgaver og noe å glede seg til. Han er også opptatt av at den gode lærer er en som *«tør å satse litt på blant annet prosjekter som alle elevene vil få stort utbytte av og huske i lang tid fremover»*.

Informantene ble bedt om å besvare spørsmål knyttet opp mot den didaktiske relasjonsmodell og dens ulike kategorier. Vi ønsket å få frem betydningen av dette og en beskrivelse av deres egen didaktiske tankegang og utførelse.

«Ja, det tror jeg har mye å si! Og det med klare mål har jeg jo sagt en del om allerede. Det eneste jeg har stritt litt med er det med henhold til variasjon etter at jeg har hørt på Thomas Nordahl. Ehh.. Jeg har jo selv tenkt at jeg må variere veldig mye, ikke bare på aktivitet men

på hvordan vi lærer. Men han mener jo mer det at det ikke er så viktig... Ehh, at det heller var trygt og godt for dem at det var det samme mønsteret, ikke fra time til time, men i hvert fall fra gang til gang. Det gjør at jeg driver å undrer meg litt rundt det. Det er vel sikkert lurt å ha mange faste ting og lure inn noe nytt slik at ikke alt er nytt på en gang.»

Denne informanten viser at han er veldig opptatt av betydningen av variasjon i innhold og arbeidsmåter. Flere av de andre informantene gir også uttrykk for at de mener at variasjon av dette er viktig for undervisningen. En av informantene påpeker at det ikke handler om å variere for enhver pris men man må ha en ide om hvorfor man vil legge opp undervisningen på denne måten. Tydelige mål i læringsprosessen er det som kommer frem hos alle informanter som en forutsetning for elevenes læring. En av informantene sier det slik; *«Målene har veldig stor betydning det. At elevene vet hva de skal lære tror jeg er veldig viktig. Det er viktig å gå igjennom mål i begynnelsen av timen, f eks på tavla. Og jo større de blir jo mer fokus kan man ha på dette og bruke ulike virkemidler for å gjøre de bevisste. Det kan være lekseplanen f eks, slik at vi kan øve oss spesifikt på de tingene og at de hele tiden vet hva de skal både gjøre og lære.»* Tydelige rammer rundt undervisningen er for en av informantene svært viktig da utydelige rammer lett kan gi usikre elever, uro og et negativt læringsmiljø. En annen trekker frem at det er av stor betydning for elevenes læring at de til enhver tid har klare rammer og forventninger å forholde seg til. To av informantene vektlegger de fysiske rammene og mener at for eksempel det å ha tilgang til ekstra grupperom eller mer utstyr kan legge en begrensning for planlegging av undervisningen. Vurdering av undervisningen kommer klart frem som et vesentlig punkt i alles fremleggelse av egen undervisning. Alle mener at vurderingen må knyttes tett opp mot læringsmålene samt at læreren må vurdere både underveis og ved måloppnåelse. Elevene må vite hva det er de skal vurderes i. Tre av informantene trekker også frem at elevene må ha kjennskap til hvordan denne vurderingen vil foregå. Alle hadde konkrete eksempler på vurderingsmåter ut fra egen undervisning som for eksempel fastlagt fredagstest, observasjon av elevenes arbeid underveis i timen eller passord ved døra etter endt læringsøkt.

Den gode lærers fagkompetanse er, som nevnt tidligere, ikke en sentral del av vår undersøkelse. Denne kompetansen dukket allikevel opp i flere av intervjuene på ulike plasser.

«Den må være godt faglig forberedt og har satt seg inn i lærestoffet. Hmm.. Må vite tydelig hva han/hun skal kreve av elevene og tydelig hva som er læringsmålene. Viktig at man ikke

bare hopper inn i en tilfeldig bok og sier at nå er vi på side 12 og sier nå kan du Per lese hva som står der.»

Informanten sier også på et annet sted i intervjuet at læreren må være trygg i undervisningen og de fagene den underviser i. En annen informant vektlegger også den trygge læreren som bruker sin fagkompetanse slik at elevene lærer faget ut fra sitt eget nivå. Fag og undervisning flettes sammen i mange besvarelser, de vektlegger didaktikken som grunnlag for undervisning i fag.

Den gode lærers relasjonskompetanse kommer frem i fire av intervjuene. Vi stilte forholdsvis vide spørsmål knyttet opp mot betydningen av og informantenes egen kommunikasjon og relasjon med eleven.

«Den gode lærer bør, i mine øyne, ha god relasjon med hver eneste elev og faktisk klare å prate med dem. Det er viktig slik jeg ser det å ha kjennskap til hvilke interesser de har og hva de motiveres av.»

Det kommer frem blant to av informantene at de mener at god kommunikasjon med elevene er alfa omega for elevenes læringsutbytte. Kommunikasjon er også en viktig del av det å skape et godt klassemiljø hvor dialog mellom lærer og elev og elevene selv har sin naturlige plass. En informant snakker om den gode samtalen med elevene sine, og hvor godt det føles for en lærer å både mestre dette og oppnå denne kontakt med elevene. Under spørsmål knyttet til den enkelte elev trekker flere informanter frem sin relasjon til den enkelte elev og hvordan man som lærer for eksempel passer på å se alle elever hver dag, blir kjent med hver elev og deres interesser, veileder enkeltelever på deres nivå og setter læringsmål basert på den enkeltes ferdigheter og behov.

Alle intervjuer berører kompetansen klasseledelse. Selv om det ikke ble stilt direkte spørsmål omkring informantenes syn på og utførelse av klasseledelse dukker dette temaet opp i mange av svarene uansett kategori. De trekker frem ledelsesaspektet både under spørsmål stilt om forestillinger om den gode lærer, under spørsmål knyttet til læring og under spørsmål som mer direkte berører undervisningens planlegging og praksis.

«Den gode lærer er en tydelig leder! Er ikke læreren lederen står mange elever klare til å ta over makten i klasserommet.... (pause) Det ble vel kanskje litt strengt sagt dette men det er jo så utrolig viktig at en lærer også er en leder.»

Alle informantene mener at god kontroll og tydelighet er viktige ferdigheter når de legger frem sin fremstilling av den gode lærer. Flere av informantene trekker også frem at elevene må forholde seg til tydelige rammer og regler for undervisningen. Alle snakker om lærerens væremåte og at den gode lærer skal motivere og engasjere eleven til å lære. Tre av informantene kommer inn på at læreren skal bry seg om elevene sine samtidig som man stiller krav til dem. En kommer med et muntlig eksempel på hvordan at han som lærer forsøker å styre hele klassen fremover mot læringsmålene i faget norsk samtidig, som han tilpasser til den enkelte.

5.2.4 Refleksjon over gjennomført undervisning

Vi stilte under dette temaet informantene spørsmål om den gjennomførte undervisningstimen som vi observerte. Informantene ble gitt muligheten til å kommentere sin egen oppfatning av den gjennomførte undervisningen.

Informantene kommer med ulike tilbakemeldinger på egen undervisning og trekker frem praktiske eksempler for å støtte opp om sine oppfatninger. En informant mener at elevene hans lærte det de skulle i løpet av timen. Dette fikk han bekreftet gjennom å bruke en vurderingsmetode i slutten av økta. En annen informant uttrykker at han syntes det å planlegge denne undervisningstimen hadde vært noe utfordrende i forhold til det å klare å tilrettelegge for alle elevene. Han sier allikevel at de valg han hadde gjort i forhold til tilpasning stort sett fungerte godt i praksis fordi han brukte elevenes interesser til å motivere den enkelte elev og hadde et bevisst forhold til gruppesammensetningen. Opplegget ble noe annerledes en planlagt for en av informantene; *«Økta gikk ikke helt som planlagt selv om elevene var gode til å finne ut hvor mange som skulle av og på bussen og de fleste så ut til å være ivrige og aktive. Jeg så at elevene var ivrige til å lage matematikkstykker med kastanjer. Og de var opptatte av at jeg skulle se hva de hadde fått til. Det er jo en utfordring å være nok til stede for all når man er bare en lærer på 24 elever. Siden den ene eleven min fant en stålorm og det ble litt oppstandelse i gruppa, måtte vi ta et avbrekk fra opplegget og snakke om ormen og om forskjeller på stålorm og huggorm, dette så jeg på som en viktig endring siden elevene var så opptatte av det og det kan være viktig for dem og vite noe om for seinere. Dette gjorde at vi ikke rakk den siste leken i avslutningen.»* Det som går igjen hos alle informantene når de gir sin oppfatning av sin undervisning er at de var nødt til å vike noe fra den didaktiske planleggingen og at de enten fikk litt lite tid mot slutten av økta eller at det ble

tid til overs. Det de også uttaler er at de dermed måtte legge til eller trekke fra aktiviteter. Dette ble gjort uten at de mistet fokus på læringsmålet for undervisningen. Alle informantene hevdet at de hadde kommet et steg videre i arbeidet med å nå disse målene.

Det siste fokuset vi hadde i alle intervjuene var informantenes undervisning sett opp om den didaktiske praksistrekanten (Handal & Lauvvås, 1999). Vi la frem trekanten og forklarte dens oppbygning hvis det var behov for det. Informantene ble oppfordret til å selv velge ut en spesifikk situasjon som utgangspunkt for en beskrivelse ut fra de ulike nivåene i trekanten. Vi fant frem til en egnet situasjon sammen med informanten hvis denne ikke ønsket å gjøre dette valget på egenhånd.

Den didaktiske praksistrekanten skaper en viss pause i alle intervjuene og tre av informantene uttrykker at dette er en modell det er lenge siden de har både sett og benyttet bevisst i praksisen sin. Etter en gjennomgang av modellens tre nivåer foretatt av forskerne velger to av informantene raskt ut en egnet situasjon og begynner å begrunne den valgte situasjonen. De to andre informantene valgte ut en situasjon fra undervisningen sammen med forskerne da de var noe mer usikre på hva som ville være en egnet situasjon. I gjennomgangen gir alle informantene gode beskrivelser av praksistrekantens P1-nivå. De beskriver handlingen i sine utvalgte undervisningssituasjoner i detalj. Alle gir også grundige praksisbaserte begrunnelser på P2-nivået i trekanten. De teoribaserte begrunnelsene innen dette nivået er derimot noe mer vage hos de fleste informantene. De ordlegger seg på generell basis i sine begrunnelser uten å trekke frem spesifikk teori. P3-nivået som omhandler etisk rettferdiggjørelse av handlingssituasjonen beskrives av to informanter med mange ord mens det av de to andre forklares nokså kortfattet. Informantene reflekterer omkring sine etiske begrunnelser knyttet til den aktuelle situasjonen og egen praksis. De mangler noe presisering i sine formuleringer når det gjelder etiske verdier knyttet til pedagogikken men redegjør ut fra hva de selv mener er etisk forsvarlig.

5.3 Datainnsamling gjennom ikke-deltakende observasjon

Som en understøttelse til både vår teori rundt «den gode lærer» og de halvstrukturerte intervjuene ønsket vi å observere fenomenet i dets naturlige miljø. Dette gjorde vi av den årsak av at vi ønsket å se den gode lærer i aksjon, vi ønsket å oppleve informantene i deres praktiske undervisningssituasjoner. Det kan være forskjeller mellom det en lærer sier og det den faktisk gjør i praksis og det ble dermed interessant å bruke observasjon som en annen

tilnærmingsmåte for å bli bedre kjent med «den gode lærer» og knytte dens praksis opp mot vår problemstilling (Engelsen 2012; Halland, 2004). Er de informantene vi har valgt ut faktiske representanter for det vi ønsker å undersøke vil også være en av grunnene til at vi valgte å benytte oss av denne metoden. Vi inntok dermed en kontrollørrolle og vinkler også undersøkelsen fra et annet syn enn fra lærerens eget. Ved å benytte oss av flere ulike måter å samle inn datamateriell på så ga det oss mulighet til få tak i en mer kompleks virkelighet. Vi ønsket også å få mulighet til å observere «den gode lærers» engasjement og entusiasme ovenfor elever og læringsmål da dette er et emne vi har sett på innen forskning. Et forskningsresultat sier at gode lærere er entusiastisk ovenfor sine elever i sin undervisning (Arnesen, 2004; Laursen, 2004). Det ble gjennomført en observasjon av hver informant rett i forkant av intervjuene. Vi satte opp et skjema på forhånd som vi skulle bruke til å notere ned feltnotater i. Observasjonsskjemaene ble strukturert inn i ulike kategorier og inn under disse satte vi opp setninger som skulle bekreftes eller avkreftes i en kortsvarskolonne. Det ble ved siden av satt opp en kolonne for mer utdypende svar og beskrivelser der hvor det kunne være behov for det. Den første observasjonen ble notert ned i et annet skjema en de tre andre. I det første observasjonsskjemaet hadde vi flere kategorier og spørsmål, og en litt annen kategoriinndeling. Dette ble endret til de neste observasjonene. Endringene ble gjort for at skjemaet skulle være enklere å benytte i praksis og for å fremheve de emnene vi ønsket å holde fokus på da vi vurderte det dit hen at det ble for omfattende å benytte seg av det første utkastet. Det skjemaet som ble benyttet på de resterende observasjonene var kun inndelt i fem kategorier, en for hver kompetansebeskrivelse pluss en for eventuelle tilleggsobservasjoner. Selv om det er utført to observasjoner pr informant ser vi svært lite sprik mellom det som er observert. Notatene viser i høy grad samme inntrykk og beskrivelser. Observasjon av den fjerde informanten ble kun gjennomført av en observatør.

5.3.1 Didaktisk kompetanse

Innen denne kategorien hadde vi satt opp punkter knyttet opp til den didaktiske relasjonsmodell og andre emner vi mener er viktige innen didaktisk kompetanse. De fire informantene gjorde under denne kategorien mye likt og kortsvaret «ja» er å finne igjen på de fleste av observasjonsspørsmålene. Tilleggsbeskrivelsene varierer og knyttes spesifikt opp til de ulike informantene ut i fra deres undervisningsopplegg og innhold. Alle informantene satte elevene inn i læringsmål og varierte arbeidsmetodene. De var observante i forhold til elevenes ulike læreforutsetninger og tilpasset underveis for den enkelte elev. Dette var det vi

fikk inntrykk av, selv om vi er klar over at dette kan være noe vanskelig å observere. Alle informantene hadde en form for vurdering av elevenes læringsutbytte i løpet av eller i slutten av undervisningstimen. Et eksempel på dette er bruk av «VØL» - skjema. To informanter fulgte oppsatt plan, bortsett fra at den ene fikk tid til overs og den andre ikke helt rakk igjennom alle arbeidsoppgaver. De to andre informantene endret noe på oppsatt plan underveis på grunn av uforutsette hendelser. Læringsmålene for timen ble allikevel fulgt opp hos alle informantene.

5.3.2 Ledelseskompetanse

I forhold til informantenes ledelseskompetanse har vi valgt å betrakte informantenes overordnede evne til klasseledelse ved å se på deres evne til strategisk – og situasjonsbestemt klasseledelse. Vi ønsket også å se på deres lærerautoritet og om det fremstod en balanse mellom lærerens kontroll på undervisningen og elevenes mulighet til kontroll og medvirkning. Videre ønsket vi å se på punktene Thomas Nordahl (2012;2013) bruker som hovedelementer som en god lærer bør benytte i sin praktiske klasseledelse. Disse er struktur og forutsigbarhet i undervisningen, kollektive instruksjoner og beskjeder til elevene, kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter, håndheving av regler og konflikthåndtering.

Informantenes strategiske klasseledelse ble observert indirekte ut i fra det resultat vi fikk se av planleggingsarbeidet. Det vil ikke være mulig for en observatør å observere det planleggingsarbeidet som skjer i forkant av undervisningstimen, kun det resultat som viser seg i den praktiske undervisningen. Informantenes situasjonsbestemte klasseledelse lot seg derimot direkte observere. Alle informantene viser en god evne til å strategisk legge opp en undervisningstime som fungerer i praksis. Dette ut i fra hva vi faktisk observerer. De viser også en god evne til å ta tak i uforutsette situasjoner som dukker opp underveis i undervisningstimen. Et eksempel på dette er hvordan en informant bruker det at elevene oppdager en stålorm til å lære dem mer om dette evnet samtidig som han som leder mestrer å beholde roen i gruppa selv om de ser en orm. Et annet eksempel på en god evne til situasjonsbestemt ledelse viser en informant som må ta tak i en uforutsett hendelse som har skjedd i friminuttet. Han ordner opp i det som har hendt men lar ikke denne hendelsen gå ut over det han strategisk har planlagt for økta og leder klassen over på det faglige temaet. Informantene vi observerte viste at de hadde lærerautoritet gjennom sin og elevenes væremåte og ulike handlinger i løpet av undervisningstimen. Informantene hadde kontroll over elevene og den planlagte undervisningen samtidig som de hadde lagt til rette for at elevene kunne medvirke og sette sitt preg på læringsarbeidet. De fremstod som tydelige ledere og som

beskrevet over innehadde de en væremåte som samtidig innbød til tillit og åpenhet. En av informantene viste at hun benyttet elevmedvirkning som en strategi gjennom å involvere de i å sette mål for timen ut fra gjeldende læreplanmål. Som tidligere nevnt benyttet flere av informantene dialog med elevene som en arbeidsmåte for å involvere og engasjere elevene i undervisningens læringstema og arbeidsmål. Ut i fra den uforutsette hendelsen med ormen, som er beskrevet over, lar en av informantene elevens nysgjerrighet og iver ta over kontrollen for hva undervisningens læringstema er i en kortere periode. Samtidig viser han at han mestrer å ta tilbake kontrollen og styre klassen videre etterpå.

Struktur og forutsigbarhet i undervisningen kommer frem som et element hos alle informantenes undervisning. For oss som observatører fremstår klassen og elevene på den måten at de vet hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre dette til enhver tid. Alle undervisningsøktene har en tydelig start med gjennomgang av læringsmål og en avsluttende del som oppsummerer målene for timen. Vi har tidligere kommet med eksempler på hvordan informanter vurderte måloppnåelse i slutten av økta gjennom for eksempel «passord» ved døra før elevene gikk ut til friminutt. De kollektive instruksjonene og beskjedene som gis til elevene fra informantene kommer tydelig ut og vi observerer at elevene følger gitt instruksjon. Kontrollen og oversikten over elevenes aktivitet observerte vi gjennom den dialogen som skjer mellom informant og elever i gruppe og den veiledningen informanten gjør med den enkelte elev. Vi betraktet spesifikt at elevene faktisk arbeidet med det som var timens arbeidsoppgaver og at læreren ga videreførende eller tilpassede oppgaver til de elevene som hadde behov for det. Vi observerte ingen akutte konflikter i noen av undervisningstimene. Det eneste vi observerte som kan knyttes opp til dette elementet er hendelsen som skjedde i et tidligere friminutt. Som vi kommenterte i stad så mestret informanten denne situasjonen svært godt. Håndheving av regler var heller ikke noe vi observerte i stor grad i den praktiske undervisningen. Et eksempel vi observerte var korrigerende av en atferd hos enkeltelever utført av to av informantene. Dette ble gjort individuelt mellom lærer og elev og formulert som en påminnelse på hvilke regler som gjaldt i den aktuelle situasjonen. Et annet eksempel er en informant som brukte blikk og kroppsspråk for å hente inn igjen et par elever som var på vei til å falle ut når det gjaldt å samtale rundt klassens felles læringstema.

5.3.3 Relasjonskompetanse

Vi mener at det å observere kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev er en utfordring da vi som observatører ikke kan se alle sider av det samspillet som skjer mellom elev og lærer. Vi kan observere det partene gjør og sier i praksis, men ikke hvordan dette tolkes eller hvilken betydning det legges i de ulike handlingene. Et eksempel på dette kan være at en lærer gir konkret ros til en elevs oppgave, men eleven er ikke selv fornøyd med egen utførelse og tolker dette som at læreren har lave forventninger til hans arbeidsinnsats. Vi valgte å se på ulike aspekter knyttet opp mot informantenes relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Vi så her på relasjoner mellom lærer og eleven som individ og elevene samlet som klasse.

Lærerens relasjon til eleven knyttet vi opp til punkter som lærerens engasjement og anerkjennelse av elevene gjennom f eks positivt kroppsspråk, lytting og interesse for elevenes eget perspektiv. Vi så også på hvordan informantene kommuniserte med elevene gjennom ulike former for samtale som for eksempel veiledende eller meningsskapende samtaler. To av informantene baserte en stor del av undervisningstimen på en meningsskapende samtale med elevene i klassen som helhet og at de samtalte felles rundt timens læringsmål og innhold. Elevene arbeidet så i grupper hvor informanten veiledet enkeltelever og gruppene tilpasset deres nivå. En annen informant baserte den observerte undervisningstimen på en arbeidsmåte som tilsa at han benyttet en veiledende kommunikasjonsform med elevene i små grupper gjennom det meste av timen. På slutten endret kommunikasjonsformen seg til å være en felles samtale med alle elever hvor de fikk vist frem sin måloppnåelse. Den siste informanten veksler mellom dialog med klassen som helhet og individuelt arbeid hvor informanten går rundt og veileder eleven. Alle informantene viser et anerkjennende kroppsspråk i sin fremtredelse og gir eleven ros og positive tilbakemeldinger. De benytter en åpen fysisk holdning og væremåte, og gir ved bruk av smil og energi uttrykk for at de er engasjert i elevene sine og interessert i at de skal lære. En av informantene bruker humor som et virkemiddel. Det oppstår i alle observasjonene tilfeller hvor informanten lytter aktivt og anerkjennende til klassen som helhet eller til enkeltelever. Elevenes identitet og personlige interesser trekkes frem og brukes i undervisningen. Informantene ser elevene, kaller dem ved navn og innehar tydelig en relasjon med den enkelte elev. Gjennom observasjon av elevenes atferd ser vi at elevene i stor grad har tillit til sin lærer og klassemiljøet, at de har innarbeidede rutiner som følges og at de er deltakende i den faglige samtalen og aktiviteten.

5.3.4 Faglig kompetanse

Da informantenes faglige kompetanse var en kompetanse vi ikke ønsket å fokusere på i særlig stor grad hadde vi ikke notert ned så mange punkter inn under denne. Vi ønsket å observere om informantene behersket fagstoffet og deres faglige formidlingsevne.

Alle informantene viser gjennom sin undervisning at de er gode i sitt fag og behersker det fagstoffet de legger frem for elevene. Vi observerte at dere fagkunnskap er i samsvar med de oppsatte læringsmålene for undervisningen. De viser gjennom en engasjert væremåte at de har interesse for faget og de emnene de baserte den gjeldende undervisningen på. Vi kunne observere dette faglige engasjementet og de mestret å svare på og utdype de spørsmålene elevene stilte. En av informantene viste en solid kunnskap mot slutten av undervisningstimen da elevene gruppevis skulle legge frem sine ferdigheter. Informanten stilte tilpassede faglige oppfølgingsspørsmål og ga utfordrende oppgaver til de som hadde oppnådd en høy grad av måloppnåelse. En annen informant viste en stor grad av allmenn kunnskap da undervisningen plutselig ble preget av en uforutsett hendelse. Denne informanten brukte denne hendelsen til å trekke naturfaglig kunnskap inn i den praktiske matematikkundervisningen.

6.0 Drøfting og refleksjon

Vi skal i dette kapittelet analysere, drøfte, belyse og reflektere over de forskningsfunn vi har avdekket i vår empiriske undersøkelse. Dette arbeidet gjøres ut fra det teorigrunnlaget vi har fremlagt i kapittel 2 og 3. Drøftingen baserer seg på den transkriberte teksten av forskningsintervjuene, feltnotater fra observasjonene og den analysen vi har presentert av i kapittel 5. Vår forståelse av forskningstemaet og forskningsspørsmålene vil til dels være påvirket av den forforståelsen vi hadde i utgangspunktet før undersøkelsen satte i gang. Tillegg er vår forståelse videreutviklet gjennom det teoretiske fundamentet som ligger til grunn for oppgaven. På lik linje vil informantenes tolkede virkelighetsforståelse, som kommer frem i intervjuene, være et resultat av deres forforståelser omkring de gjeldende temaene og dermed farge de svarene de har avgitt (Gilje & Grimen, 1993).

Vår undersøkelse er bygget opp rundt forskningstemaet fenomenet «den gode lærer» og dens undervisning, med problemstillingen «Hvilke kompetanser innehar «den gode lærer» som hjelper den å tilrettelegge for en undervisning som gir læring for alle».

Forskningsspørsmålene våre er satt inn i intervjuguiden vår og de spinner ut fra temaene forestillinger, læring, lærerkompetanser og refleksjon over gjennomført undervisning. Observasjonene er også gjennomført med fokus på temaet lærerkompetanser. Vi vil strukturere kapittel 6 etter den fremstillingen vi har gjort i kapittel 5 med en gjennomgang av både datamateriell fra temabasert intervju og ikke-deltakende observasjon. Selve problemstillingen og våre kjernebegreper vil berøres i alle underkapitlene slik at dette vil drøftes som en rød tråd igjennom våre refleksjoner over forskningsfunnene i sammenheng med teorien. En endring vi gjør i kapittel 6 er å flette observasjon av informantene inn i alle hovedkategoriene som en del av drøftingen. Ut fra observasjonsskjemaets fokuspunkter vil kategorien «Lærerkompetanse» være et eksempel på en kategori hvor disse observasjonene vil være et viktig bidrag. Vi ser det som hensiktsmessig å betrakte det vi har observert i sammenheng med både gjeldende teori og besvarelsene som viser informantenes eget perspektiv.

Vår drøfting og refleksjon vil legges frem som en kombinasjon av belysning av relevant teoretisk grunnlag, sitater fra transkribert tekst, bearbeidet tekst fra vår presentasjon av empirien og vår egen tolkning av forskningsfunnene.

6.1 Presisering

«Den gode lærers» forestillinger omkring «den gode lærer» og dens undervisning er et eksempel på et tema fra intervjuguiden og tas opp som tema i alle forskningsintervjuene. Da vi hadde valgt et halvstrukturert livsverden-intervju var ingen spørsmål konkret formulert, vi hadde kun satt opp eksempler på ordlyd på spørsmål under hvert tema. Det kan dermed variere akkurat hvordan disse forskningsspørsmålene ble stilt til den enkelte informant. Dette vil gjelde alle de kategorier vi utformet i vår analyse av våre kvalitative data. Vi kommer vekselvis til å presentere relevant teori og knytte dette opp til våre forskningsfunn.

Vårt forskningstema fenomenet «den gode lærer» og dens undervisning omtales i den første hovedkategorien «Forestillinger». Da dette er et vidt tema vil drøftingen omkring dette fenomenet strekke seg videre inn i de andre hovedkategoriene. Vi ser på fenomenet «den gode lærer» som et kjernebegrep i vår problemstilling og vil dermed belyse og drøfte forståelsen av dette begrepet utover en bred plattform. Dette fordi vi hele tiden må holde fokus på helheten samtidig som vi studerer de ulike delene, basert på grunntankene i den hermeneutiske sirkel (Dalen 2004; Fuglseth 2006; Gilje & Grimen 1993).

6.2 Forestillinger

Som nevnt innledningsvis er vår oppfatning av begrepet forestilling at dette omhandler en persons forholdsvis stabile og subjektive kunnskap omkring et gitt fenomen. Det at vi har valgt designet kausstudiet i vår masteroppgave gjør at bruken av dette begrepet er en relevant kategori i vårt analysearbeid. Vi skaffet oss informanter til kasusundersøkelsen som falt inn under noens forestilling omkring fenomenet «den gode lærer». Våre forskningsfunn knyttet opp mot dette begrepet vil dermed være en god lærers forestilling omkring fenomenet «den gode lærer» og dens undervisning. De dataene vi har lagt frem i vår analysedel er sett fra informantenes perspektiv og representerer deres forestillinger. Dette er ikke nødvendigvis noen fasit på hvordan den gode lærer er og hvordan hans undervisning er lagt opp ettersom dette fenomenet kan betraktes fra andre posisjoner og med andre forestillinger. Vårt perspektiv vil også virke inn på de funn vi legger frem som beskrivelser av disse forestillingene da vi er klar over at kvalitativ forskning vil til en viss grad farges av forskeren og dens forståelse.

Forskningsspørsmålene vi var ute etter å belyse under temaet forestillinger var hvilke forestillinger informantene hadde på hvem den gode lærer er og hvilke forestillinger informantene hadde omkring god undervisning.

6.2.1 Forestillinger om fenomenet «den gode lærer»

Nyere forskning dokumenterer at de dyktigste lærerne, og dermed «den gode lærer», har faste daglige rutiner hvor de samler elevene, lar de ta del i felleskapet og dermed føle en gruppetilhørighet. «Den gode læreren» vil i denne situasjonen mestre det å lese gruppas og enkeltevenes dagsform og bruke denne informasjonen i videre undervisning. Den varierer og veksler mellom ulike aktiviteter som fungerer for denne klassen, ut fra både enkeltelever og klassen som kollegium. «Den gode lærer» legger opp undervisningen slik at den blir forutsigbar for elevene. Den forteller hva som skal skje og hva de må gjøre etterpå for å hjelpe dem å bli mest mulig selvstendige (Egelund & Tetler, 2009 i Linder 2011).

Vi har under punkt 1.4. presentert en teoretisk introduksjon omkring fenomenet «den gode lærer» ut i fra relevant pedagogisk teori og forskningsundersøkelser som omhandler lærerdyktighet. Forestillinger omkring fenomenet «den gode lærer» er i våre øyne et breddespørsmål slik at all fremlagt teori i vår oppgave vil berøre dette fenomenet og kan bidra til å belyse dette. Ut i fra vårt teoretiske grunnlag går en del nøkkelord igjen som del av beskrivelsene omkring dette fenomenet og flere av disse er å finne i eksempelet over hentet fra forskningen til Egelund & Tetler (2009 i Linder, 2001). Vår oppsummering av kapittel 1.4

viser til at «den gode lærer» innehar kunnskap om læring og læringsprosesser. Den ser den enkelte elev, har respekt for elevene sine og holder fokus på at de skal mestre. «Den gode lærer» innehar didaktisk-, ledelses- og relasjonskompetanse. Hatties (2009) forskning har som hovedbudskap at de lærerne som har best effekt på elevenes læring er de lærerne som bruker gode, strukturerte undervisningsmetoder, er tydelige ledere, har gode relasjoner og høye forventninger til elevene sine. Nordenbo m.fl (2008) legger frem at en dyktig lærer har en sosial relasjon til hver elev og utøver en god klasseledelse. Inn under dette legger de elementer som evne til god planlegging, tydelig målsetting, hensiktsmessig organisering med vekt på progresjon, mulighet for elevmedvirkning og en atferd som både er elevstøttende og ledende. Forskning trekker frem synspunkter om «den gode lærer» som en lærer med engasjement for sine elever og kunnskap i sine fag. Samtidig påpekes det at evnen til refleksjon og teoretisering over egen praksis er essensielle kognitive evner en god lærer må inneha (Arnesen, 2004; Eidsvåg, 2005; Imsen, 2009; Laursen, 2004).

De forskningsfunnene vi fikk ut av svarene innen kategorien «forestillinger om fenomenet den gode lærer» spenner vidt og belyser mange områder knyttet opp til hva som kan kjennetegne en god lærer og hvilke ferdigheter denne må inneha for å mestre sin lærerrolle. Informantene besvarte spørsmålene ved å trekke frem sentrale nøkkelord som vi finner igjen i vårt forskningsområde, i den teori vi har presentert og i vår problemstilling.

Når vi knytter våre forskningsfunn opp mot teorien rundt «den gode lærer» finner vi mange like trekk ved informantenes besvarelser, pedagogisk teori, tidligere forskning på området og våre observasjoner av «den gode lærer». Forskningsfunn tyder på at informantene indirekte vektla ferdigheter innen kompetansebegrepene ledelses- og relasjonskompetanse i sitt syn på «den gode lærer». De trakk frem at god kontroll og tydelighet var viktige ferdigheter. Informantenes forestillinger viste at «den gode lærer» har en plan for undervisningen samtidig som den nødvendigvis ikke må følge denne slavisk, da «den gode lærer» er en som er fleksibel i undervisningen sin og som tar høyde for at uforutsette ting kan skje. Det samme gjaldt det å ha god kommunikasjon med elevene og det å se den gode relasjonen med elevene som noe grunnleggende ved lærerrollen. Dette gjaldt ikke bare relasjonen mellom lærer og elev men også relasjonen mellom elever og det å skape et godt læringsmiljø. Didaktisk kompetanse og fagkompetanse kommer også frem som eksempler på sentrale ferdigheter en lærer må mestre. «Den gode lærer» var i følge informantene en som er god til å lære bort sin kunnskap, en lærer som mestret både faget og ulike arbeidsmåter. «Den gode lærer» måtte ha god faglig oversikt for å kunne mestre å lære bort. Det var ikke en forutsetning at man som

god lærer måtte inneha en mastergrad, men at man måtte kunne faget slik at man forstod hva elevene tenkte for at de skulle komme videre i sin utvikling. Motivasjon og engasjement trekkes frem av informantene som viktige punkter. «Den gode lærer» er en som innehar en engasjert og motiverende væremåte slik at elevene ønsker å prestere. Dette sammenfaller med presentert teori rundt engasjement og motivasjon. For å trekke frem noe mener Skaalvik & Skaalvik (2005) at «den gode lærer» skal skape nysgjerrighet hos eleven og motivere dem til å søke mer kunnskap gjennom å gjøre lærestoffet interessant samtidig som den krever en god arbeidsinnsats. Halland (2005) mener at «den gode lærer» skal tenne og stimulere elevene daglig til læring da motivasjon og mestring spiller en stor rolle for elevenes læringsmiljø. Våre forskningsfunn viser til sist at «den gode lærer» gir støttende og positive tilbakemeldinger og ser den enkelte elev. Dette er i tråd med de grunnsyn vi har utredet i starten av oppgaven knyttet opp mot «den gode lærer» og teorien rundt læring for alle. Tenkere og forskere som Thuen (2012), Laursen (2004), Arnesen (2004), Eidsvåg (2005) vektlegger i ulike ordelag at en dyktig lærer ser og forstår den enkelte elev, har respekt for elevene som individer og gir dem det opplæringstilbudet de har krav på. Vi mener at de seks R-er herav respekt, refleksjon, reaksjon, ros, romslighet og redelighet (Halland 2005) er beskrivende ord når det gjelder dette aspektet av fenomenet «den gode lærer».

6.2.2 Forestillinger omkring god undervisning

Inn under begrepet undervisning legger vi den planlegging som skjer i forkant og den tilrettelegging som skjer underveis for at eleven skal lære. I motsetning til begrepet læring, som regnes som noe som skjer hos den enkelte elev, er undervisning det arbeid læreren gjør for og tilrettelegge for at denne læringen kan skje. Det kan enkelt sies ved at det er læreren som har ansvar for undervisningen mens eleven har ansvar for læringen (Illeris, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Læring vil bli omtalt i neste drøftingsavsnitt under hovedkategorien «Læring». Vi ser undervisning også som en del av didaktikken og vil omtale didaktisk teori under hovedkategorien «Lærerkompetanse». Vi har valgt å ha forestillinger om «den gode lærers» undervisning som et forskningsspørsmål da vi ser undervisning som praktiske eksempler på hvordan fenomenet «den gode lærer» legger til rette for læring for alle. I tillegg til å spørre informantene dette spørsmålet valgte vi å studere gode læreres undervisning i praksis gjennom vår ikke-deltakende observasjon i forkant av intervjuene.

Våre forskningsfunn avdekker informantenes forestillinger rundt hvilke kjennetegn de mener er gjeldende for det de mener er god undervisning ut i fra hva elevene opplever og lærer. Aktive, engasjerte og trygge elever som vet hva de skal lære er sentrale nøkkelord som

trekkes frem. Begrepet læring vektlegges også av alle. God undervisning ble for eksempel karakterisert som en time hvor eleven hadde kjennskap til og var trygg på de læringsmålene som gjaldt for økta. Et annet eksempel var at god undervisning kunne kjennetegnes ved at elevene hadde lært noe og at alle var deltakende i læringsprosessen. I forbindelse med begrepet læring dukket et annet begrep opp, nemlig mestring, og forestillingen om at alle elevene skal oppleve mestingsfølelse innen de temaer de jobber med. Videre forestillinger omkring en god undervisningstime var at det ikke fantes noen fasit på dette men at det for eksempel kunne være en økt hvor elevene selv hadde opplevelsen av at det var spennende å lære og at de hadde lært noe.

Det vi ser av disse forskningsfunnene er at informantene knytter god undervisning opp til eleven og hva denne har oppnådd i løpet av den gode undervisningsøkta. Det er et resultat av god undervisning som fremlegges og de trekker kun i liten grad frem hva læreren faktisk skal gjøre for å oppnå disse resultatene. Årsaken til dette kan muligens legges i at vi ikke har vært presise nok i våre spørsmålsformuleringer. Informantene har derimot besvart, slik vi ser det, deler av dette forskningsspørsmålet da de beskrev sin forestilling omkring fenomenet «den gode lærer» og disse underkategoriene glir inn i hverandre. God undervisning er en undervisning med god struktur og klare, tydelige mål. Det er en time hvor læreren er engasjert og motivert slik at elevenes læringslyst tennes. En god undervisningstime er en faglig solid time hvor det benyttes tilpassede arbeidsmåter for å etterstrebe en videreutvikling hos den enkelte elev.

De forskningsfunn vi gjorde i vår ikke-deltakende observasjon av informantenes undervisning viser at våre forestilte gode lærere gjennomfører i stor grad sin undervisning etter de forestillinger de selv har omkring den gode lærer og dens undervisning. Vi observerte undervisningstimer som var godt planlagte og hadde god struktur. Undervisningens læringsmål ble klart formulert for elevene av en engasjert og faglig dyktig lærer. Vi kunne tydelig se at læreren hadde fokus på både klassen som helhet og på enkeltelever.

6.3 Læring

Læring er et kjernebegrep i vår masteroppgave og, som vi har nevnt i forrige kapittel, handler læring om noe som skjer hos den enkelte elev. Begrepet læring kan forstås på mange ulike måter men et fellestrekk som går igjen er at læring er en relativt varig endring hos et individ. Illeris (2006) mener at all læring består av en innholdsdimensjon som omfatter kunnskap, forståelse og ferdighet, en drivkraftdimensjon som omfatter motivasjon for og holdninger til

læring og en samspillsdimensjon som omfatter samhandling og kommunikasjon. Disse dimensjonene må fungere sammen som en forutsetning for læring. Bateson (i Jensen & Ulleberg, 2011) ser også på læring som et kommunikasjonsfenomen som dreier seg om forandring i en eller annen form. Vi har tidligere behandlet disse og flere andre forståelser av begrepet læring. Det vi trekker ut av disse forståelsene er at læring omhandler forandringer, erfaringer og samspill med omgivelsene. Denne læringen skjer med og i den enkelte elev og er en livslang prosess (Bateson i Jensen & Ulleberg, 2011; Illeris, 2006; K06; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Hovedkategorien læring har en meget sentral plass i vår undersøkelse da vi ser læring som blant annet det resultat den gode lærer arbeider mot i sin yrkesutførelse. Phillips & Soltis (2000) mener at læreren bør kjenne til, mestre å benytte ulike læringsteorier for å etterstrebe læring hos alle elever. Den gode lærer er en som bedriver seriøs tenkning omkring læringsteorier og refleksjon over hva som fremmer læring hos sine elever. Hattie (2013) påpeker også viktigheten av å inneha en solid læringsforståelse for å mestre å legge til rette for god undervisning. Den gode lærer bør bevisstgjøres sitt eget og skolens syn på læring gjennom kollegiale diskusjoner for å synliggjøre hvilke grunnholdninger og pedagogiske prinsipper som ligger til grunn for de metodene som benyttes for å fremme læring (Holmberg & Ekeberg, 2009).

6.3.1 Den gode lærers syn på læring i skolen

Ut i fra hovedkategorien «Læring» stilte vi forskningsspørsmål til informantene omkring begrepet læring. Vi var ute etter å få tak i informantenes syn på læring og hva de mente lå inn under dette fagbegrepet, sett i skolesammenheng. Dette ble bevisst stilt som et vidt spørsmål for og ut i fra spørsmålsstillingen å legge minst mulige føringer på de svar som ble avgitt. Vi var ute etter informantenes egen umiddelbare bevissthet rundt og forståelse av begrepet. Vi er klar over, som nevnt tidligere, at det er et sammensatt og komplekst begrep men av den grunn blir også deres refleksjon særlig interessant. Ordet læring er i seg selv et erfaringsnært begrep men vi er klar over at begrepets betydning allikevel kan virke erfaringsfjernt for informantene (Gilje & Grimen, 1993). Vi som forskere stilte oss spørsmål som; Er «den gode lærer» bevisst på sitt eget og skolens grunnleggende syn på læring og de pedagogiske prinsipper som benyttes for å fremme læringen? eller er dette noe det bør brukes mer tid på innad i lærerkollegiet for å øke deres bevissthet omkring dette kjernebegrepet?

Våre forskningsfunn viser at de fleste informantene mangler en bevisst forståelse omkring fagbegrepet læring. Den refleksjonen vi håpet på uteble delvis i de fleste intervjuene og informantene vinklet sitt svar inn mot den læringen som skjer i praksis. De viste sin erfaringsnære forståelse av begrepet læring gjennom å komme med eksempler på hva de legger i dette ordet ut fra egne erfaringer og undervisning. Det som går igjen utenom disse praktiske eksemplene er uttalelser om at læring er viktig, det er derfor elevene er på skolen. For at elevene skal lære må man ha tydelige forventninger og stille krav. Læringen skjer hvis læreren holder fokus på læringsmålene og gir elevene tilpassende oppgaver. Dette sammenfaller med de observasjoner vi gjorde av informantene og deres undervisning. Vi kan observere viktigheten av læring da elevenes læringsutbytte står i fokus i alle undervisningstimene.

Håvard Tjora er unntaket blant informantene. Han setter sin forståelse av begrepet læring i sammenheng med Vygotsky og det sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe, 2001; Sæljø, 2001). Tjora trekker frem begrepet den proksimale utviklingssone som et utgangspunkt for all læring:

«Utgangspunktet for all læring er jo at det treffer deg der du er, at man starter fra det nivået eller utgangspunktet som er riktig, holdt jeg på å si, det blir jo som den proksimale utviklingssonen, ikke gjør det for lett, ikke gjør det for vanskelig, det må være et sted hvor du føler at her kan jeg strekke meg, at du er innenfor en sone hvor du kjenner at dette her krever litt av meg men jeg kan få det til.»

Læring kan altså forstås gjennom mange ulike læringsperspektiver. I tillegg til det sosiokulturelle læringssynet, som vektlegger at læring er sosial og skjer i en kontekst som følge av et samspill mellom modning og det sosiale miljøet kan vi nevne følgende eksempler; det behavioristiske perspektivet som vektlegger at læring skjer gjennom endring av atferd med fokus på belønning og straff og det kognitive perspektivet som vektlegger at mennesket konstruerer sin egen kunnskap (Befring, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det å være bevisst de ulike læringsperspektivene er en del av lærerprofesjonen og vi ser det som sentralt at den gode lærer tar i bruk de læringsteorier som passer best i gitt undervisningssituasjoner. Slik vil ikke disse ulike perspektivene stå i motsetningsforhold men styrke læring for alle elever (Phillips & Soltis, 2000).

Ut i fra de forskningsfunnene vi har gjort omkring den gode lærers syn på læring i skolen mener vi at det bør brukes mer tid på dette kjernebegrepet for å øke lærernes egen bevissthet

omkring sitt og skolens syn på læring. Det er tydelig at dette er et komplisert og vidt begrep som kan forstås og forklares på mange måter. Gjennom kollegialt samarbeid vil muligens den enkelte lærers bevissthet omkring dette vide begrepet bli mer håndterbar gjennom en dypere begrepsforståelse. Da læringen er årsaken til at elevene er på skolen mener vi at det bør det foreligge en felles gjennomtenkt beskrivelse av dette begrepet og en begrunnelse for dets viktighet. Vi er klar over at våre informanter kunne ha kommet frem til ønskelig svar med mer ledende spørsmålsstilling, men vi har rett og slett ute etter hvor bevisste de var omkring begrepet i utgangspunktet.

6.3.2 Elevens læring i skolen

Nyere perspektiver på læring fremhever læring som en helhetlig prosess som bygger på en stadig teknologisk utvikling og tilgang til flere kommunikasjons- og kunnskapskilder. Samtidig blir livslang læring fremhevet som viktig for elevene. Befring (2012) har beskrevet noen grunntrekk knyttet til disse perspektivene; For det første kan alle elever lære og læringsevnene deres fungerer hele livet. Det andre er at forståelsen av at læring er en helhet av faktorer og funksjoner som virker sammen. Det tredje grunntrekket viser til at eleven er aktør og aktiv konstruktør av egen læring. Til sist handler det om at eleven har tiltro til seg selv som aktør og har tro på at den kan lære. Det er vesentlig i nyere perspektiver på læring at eleven selv kan gjøre noe og er hovedaktør i sin egen læringsprosess. I følge Batesons læring II-nivå (Jensen & Ulleberg, 2011) skjer det medlæring, eller metalæring, som en del av elevenes læringsprosess. Elevene lærer om å lære, de lærer om seg selv, om sin læring i forhold til verden rundt. De lærer mer enn det som står i læreplanmålene tilknyttet ulike fag og kompetanser. Dette kan være både positive og negative medlæringer og det kan vinkles mot det som av noen betegnes som den skjulte læreplan som omhandler det som faktisk skjer av læring men som ikke står i en læreplan (Engelsen 2012; Jensen & Ulleberg, 2011).

Vi forutsetter at eleven lærer kunnskap innen ulike fag i skolen. Mens elevenes faglige målsettinger er formulert i læreplaner for fag angir læreplanens generell del formålsparagrafen i opplæringsloven. Den viser overordnede mål for elevens helhetlig utvikling basert på mennesketypene det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske. Disse utdyper det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for elevens læring. I tillegg er det i læreplanen formulert gjeldende prinsipper for opplæringen som er med på å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for at eleven lærer i samsvar med lover og forskrifter. Det skal, til eksempel, legges til rette for at

eleven skal utvikle sin egen sosiale kompetanse og oppnå en motivasjon for læring (K06). Sosial kompetanse er en del av elevens personlige kompetanse og er av betydning for elevens helse, evne til stressmestring og psykososiale atferd. Elevens sosiale kompetansenivå gjenspeiler dens tilpasningsevne og kan ses på som elevens kapasitetslager av tanker, følelser og motivasjon som igjen fører til en effektiv sosial atferd. Sosial kompetanse og læring av sosiale ferdigheter som selvhevdelse, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og empati vil dermed være en viktig del av det elevene skal lære seg og videreutvikle i skolesammenheng. (Ogden 2002) De positive sosiale relasjoner som skjer mellom elev og lærer, elevene i mellom og den enkelte elevs sosiale status påvirker elevenes læring i skolen (Nordahl, 2012). Hensikten med å vektlegge læring av motivasjon ligger i at motiverte elever har lyst til å lære og viser en evne til å arbeide målrettet. Den gode lærer etterstreber at elevene skal få tro på egen mestring og føle at de mestrer læringsaktiviteter og læringsmål (Bandura, 1997; K06; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vi tok i vår empiri tak i forskningsspørsmål rettet mot hva informantene mente at elevene lærte i skolen og hva som påvirket deres læring. Vi stilte spørsmålene i vid forstand og samtalte rundt hva begrepet læring inneholdt for elevene. Vi avdekket i to av intervjuene forskningsfunn direkte knyttet til elevens læring av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Vår funn viser at læring i skolen består av mer enn det elevene lærer i de ulike fagene. Elevene må lære seg å fungere i det sosiale samspillet med andre elever og lærere, de må lære seg grunnleggende atferd som å følge regler, vente på tur, samarbeide med andre og lignende. På skolen så lærer elevene for livet. De lærer mye mer enn den fagkunnskap det undervises i innen de enkelte fag. Den skjulte lærerplan ble nevnt som en del av det eleven lærer i tillegg til det som det står om i læreplanen. Eleven lærer i et sosialt samspill og ut fra de sosiale rammene skolen befinner seg i. Han lærer sosiale ferdigheter i forhold til hvordan han skal oppføre seg både på generelt grunnlag og gjennom konkrete ferdighetsøvelser i hver undervisningstime. Dette kan være ved å trene på å stå i kø, ikke bare bli fortalt at dette er noe man skal gjøre. Videre forskningsfunn viser at eleven bør lære å oppleve mestringsfølelse og få egne verktøy til å mestre ulike aspekter ved skolehverdagen og dens innhold. Forebyggelse av mulig problematferd ble satt i sammenheng med en bevissthet omkring og vektlegging av elevens sosiale læring og motivasjon for læring.

6.3.3 Læring for alle

Den gode lærer skal legge til rette for læring for alle sine elever. Dette utdypes i K06 sine prinsipper for opplæringen. Der beskrives fellesskolen som skal bygge på og ivareta elevmangfoldet. Den enkelte elev skal ivaretas og har krav på å få en opplæring som fremmer dens utvikling, kunnskap og ferdigheter. Slik skal den enkelte elev få tilpassede utfordringer og mål og oppleve mestring gjennom måloppnåelse. I formålsparagrafen står det også at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Holmberg & Ekeberg, 2009; K06).

Inkludering og likeverd er viktige begreper i K06 som kan forstås som inkluderende opplæring der alle elever deltar i fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt. Befring (2012) mener at det må være en grunnleggende holdning i norsk skole at det skal etterstrebes en respekt for variasjon og se på variasjon som en berikelse snarere enn noe problematisk for å få til en likeverdig undervisning. Alle elever kommer til skolen med ulike læreforutsetninger og skolen har ansvar for og både sikre seg kunnskap om og tilrettelegge ut fra disse forutsetningene. Variasjon må dermed ses på som en utfordring til å gi den enkelte elev det den har krav på ut fra sine grunnleggende kvaliteter og støttebehov (Befring, 2012; Dale, 2008; Engelsens, 2012; K06).

Stortingsmelding 31 (2007-2008) sier at tilpasset opplæring kan være vanskelig å gjennomføre i praksis og at det ikke finnes en fasit på hvordan dette skal utføres i skolen. Forståelsen og bruk av dette begrepet skal ikke være at den enkelte elev har en individuell plan for sin opplæring. Tilpasningen til den enkelte elev skal derimot skje innenfor fellesskapets rammer og variert undervisning vil favne om elevmangfoldet. Dale & Wærness (2003) knytter tilpasset opplæring opp mot differensiert opplæring noe som innebærer at alle skal møte det samme innhold og temaer i undervisningen men dette skal vinkles ut i fra gruppen eller den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dale (2008) sier videre at differensiering ikke bør brukes til å skille mellom svake eller sterke elever. Han advarer mot en utvikling der elever deles inn i permanente grupper etter en slik nivåinndeling da dette vil føre til at elevenes opplæring ikke holder mål. I kortere perioder eller økter kan elevene derimot dra fordel av å arbeide i ulike mestringsgrupper med tilpassede ferdigheter og mål.

«Den gode lærer» er en del av en inkluderende skole hvor en rekke ramme – og prosesskriterier er avgjørende for elevens opplevelse av læringsmiljøet. «Den gode lærer» skal tilrettelegge for en undervisning som gir læring for alle elever og må derfor inneha

kunnskap om begrepet læring og ulike læringsprosesser for å gi alle elever tilfredsstillende læringsutbytte tilpasset sine forutsetninger. «Den gode lærers» undervisning må skje i et trygt læringsmiljø hvor den enkelte elev blir sett, føler annerkjennelse og det er rom for alle. Eleven skal oppleve å være delaktig i sin egen læring og blir sett på som en ressurs i fellesskapet. Et slikt læringsmiljø vil inneholde viktig elementer som gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom og en god klasseledelse med god struktur på undervisningen (Holmberg & Ekeberg, 2012; Morken, 2012; Nordahl, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette kan ses i sammenheng med Håustetters (2012) vide syne på tilpasset opplæring som baseres på god undervisning med fokus på samarbeid, inkludering, motivasjon, tydelighet og struktur.

Våre forskningsfunn samsvarer i stor grad med den teori vi har vektlagt. Innen denne underkategorien har vi funnet data som sier at den gode lærer mener at man som lærer har store klasser, mange elever med stort sprik i nivå og liten tid til den enkelte elev. Det er utfordrende å differensiere undervisningen, tilrettelegge for læring for alle og se alle elever like godt. Våre forskningsfunn viser samtidig at man som lærer bør, på grunn av disse utfordringene som eksisterer i norsk skole i dag, tenke litt kreativt i organiseringen av skolehverdagen for å bedre kunne mestre å tilrettelegge for alle. Det dukket opp flere eksempler på hvordan man kan ta tak i dette som gikk ut på å dele alle elevene inn midlertidig i nivåbaserte grupper ved gjennomgang av fagstoff, hvis man vet at det i utgangspunktet er store sprik i elevenes forkunnskaper. Et læringsmiljø preget av trygghet, respekt og en felles forståelse om at alle elever er forskjellige og lærer ulikt ses på som helt vesentlig hvis man skal differensiere undervisningen i tydelige nivåinndelte grupper. Hvis det er elever som stadig er ute av klassen i grupper på grunn av spesifikk spesialundervisning må det jobbes bevisst og aktivt for at de skal føle seg som en del av klassens miljø, og motsatt at klassen ser disse elevene som en likeverdig del av fellesskapet.

Trygghet løftes frem som et viktig begrep i sammenheng med flere av de stilte forskningsspørsmålene da et trygt læringsmiljø vil gange den enkelte elev og fremme dens forutsetninger for læring. Har man trygge rammer rundt undervisningen kan man ta i bruk variasjon av ulike arbeidsmåter eller vurderingsformer for best mulig å treffe den enkelte elev der den er og med den læringsstrategien som passer han. «Den gode lærer» hadde den enkelte elev i fokus i sin undervisning og i et slikt læringsmiljø, basert på verdier som trygghet og annerkjennelse av den enkelte elev, vil også den enkelte elev ha størst forutsetning til å lære å se seg selv som et subjekt. Det å se seg selv som et individ er en forutsetning for å mestre å

være en del av klassens fellesskap, akseptere seg selv og andre for den de er og godta egne og andres ulikheter.

Videre viser våre funn at nettopp det å se den enkelte elev føltes utfordrende samtidig som det er en helt naturlig del av den gode lærers arbeidsdag. «Den gode lærer» tilpasset oppgaver ut fra den enkeltes behov og det ble gitt tilrettelagt veiledning opp mot gjeldende læringsmål. Dette gjaldt elever i begge ender av skalaen, både de svake og de flinke, fordi alle har like stort krav på tilpasset opplæring. «Den gode lærer» forsøkte å bruke kroppsspråket sitt som bekreftelse ovenfor den enkelte elev på at han blir sett. Det kunne være som tegn på at eleven arbeidet godt med gjeldende læringsaktivitet, som et tegn på oppmuntring hvis det skulle være behov for det eller som et tegn på ønske om å korrigere elevens atferd. «Den gode lærer» anerkjente også den enkelte elev gjennom å bruke tid hver morgen på å hilse og ønske den velkommen inn i en ny skoledag.

Vi observerte i praksis hvordan våre «gode lærere» tilrettela for læring for alle og så den enkelte elev i sin undervisning. Disse observasjonene samsvarte i høy grad med de refleksjoner de ga uttrykk for i intervjuene. Vi så eksempler på at alle informanter satte elevene inn i læringsmål og varierte arbeidsmåtene. De var også observante i forhold til elevenes ulike læreforutsetninger og tilpasset undervisning for den enkelte elev. Vi er klar over at kvaliteten i et læringsmiljø kan være vanskelig og fysisk observere men vi satt igjen med et inntrykk av en inkluderende atmosfære siden vi så mange gode eksempler på at informantene så, anerkjente og tilrettela for den enkelte elev. Dette kommer vi nærmere inn på under neste hovedkategori.

6.4 Lærerkompetanse

Som beskrevet i kapittel 3.0 ser vi på begrepet kompetanse som dyktighet, og profesjonell kompetanse i sammenheng med handlingsdyktighet og kunnskapsmessig innsikt innen gjeldende kompetanseområde. Et kjennetegn innen lærerkompetanse er ansvar for læring. Viktige forutsetninger som ligger til grunn for dette vil være autonomi eller selvstendighet når det gjelder organiseringen av læringsarbeidet og det å vise ansvar gjennom å anerkjenne og gyldig begrunne egne avgjørelser og handlingsutførelser (Dale 1989; 2001). Dette ligger til grunn for vår forståelse av begrepet lærerkompetanse. Som tidligere presisert har vi i vår masteroppgave valgt å vektlegge noen former for lærerkompetanse som trekkes frem i stortingsmelding 11 nemlig fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse (St.meld 11 2007-2008). Innen denne hovedkategorien valgte vi å stille

ulike forskningsspørsmål opp mot de ulike formene for kompetanse uten å fokusere på denne inndelingen ovenfor informantene. Dette ble gjort av årsaker som at vi så på dette som mulig erfaringsfjerne begreper som vi dermed måtte forklare hensikten med. Vi ønsket ikke å legge føringer for hva de skulle anse som relevant kompetanse innen lærerrollen.

6.4.1 Didaktisk kompetanse

Didaktikken ses på som kjernen i pedagogikken og det som knytter fagets komponenter sammen. Den omhandler undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Den intensjon som ligger til grunn for undervisningen kan oppnås gjennom at den gode lærer reflekterer over sin egen praksis. Han vil dermed kunne endre og forbedre sine didaktiske ferdigheter ut fra praktisk erfaring og teoretisk kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2011).

En viktig del av didaktikken er planlegging av undervisningen. Som tidligere nevnt er undervisningen lærerens ansvar og den didaktiske relasjonsmodell er ment å være et anvendelig verktøy for den gode læreren i forhold til dens undervisning. Modellen består av hjørnesteinskategorier som påvirker hverandre og som til sammen påvirker undervisningen. Betegnelsen på disse kategoriene er elev, mål, ramme faktorer, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Modellen har som mål å hjelpe til med å gjøre den gode lærers didaktiske analyse så reflektert som mulig. Gjennom modellen må han benytte en dynamisk arbeidsmetode i sitt planarbeid og stadig må veksle mellom de ulike kategoriene fordi de påvirker og skaper konsekvens for hverandre. En kommentar til denne relasjonsmodellen er at den kan gi et forenklet bilde av praksis og at lærerne kan velge variabler som passer inn i modellen samtidig som andre viktige variabler overses (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2011; Kvernbekk & Strand, 1998).

Den didaktiske praksistrekant er en annen modell innen didaktikken den gode lærer bør ha innblikk i. Den prøver å forklare hvordan lærerens opplæringspraksis foregår og er inndelt i nivåene P1, P2 og P3. Nivåene tar for seg ulike deler av lærerens opplæringspraksis som gjennomføring, planlegging, etterarbeid, handlingsbegrunnelser og etisk rettferdiggjørelse av egne handlinger (Engelsen, 2012; Handal & Lauvås, 1999)

Våre forskningsfunn knyttet opp til «den gode lærers» didaktiske kompetanse er i stor grad å se i sammenheng med dens evne til å planlegge. «Den gode lærer» planlegger godt i forhold til læringsmål og den enkelte elevs læreforutsetninger. Fagets innhold er ikke nødvendigvis lærebokstyrt da «den gode lærer» mestrer å planlegge slik at undervisningens innhold både tilpasses elevene og gjøres interessant for dem samtidig som læreplanens målsettinger

ivaretas. Selv om undervisningen er grundig planlagt vil «den gode lærer» kunne endre det planlagte opplegget underveis hvis situasjonen tilsa at det var behov for justeringer eller endringer. Forskningsfunn indikerer videre at «den gode lærers» erfaringsnivå kan knyttes sammen med dens planlegging. Dette begrunnes ut fra at en lærer vil gjennom år med erfaring ha opparbeidet seg praktisk kunnskap i undervisningen og dermed mest sannsynlig også vil bruke mindre tid på den faktiske planleggingen. Vi velger å se dette i sammenheng med at den «gode lærers» didaktiske kompetanse vil utvikles gjennom tid og erfaring.

Variasjon av rammefaktorer og arbeidsmåter er andre forskningsfunn vi avdekket som sentrale innen den gode lærers didaktiske kompetanse. Elevene må få ta del i noen slike valg og være med å medvirke med henhold til hvilke rammer eller måter som kan ligge til grunnlag for en undervisningstime eller en periode. Ved å variere undervisningen og for eksempel bruke tid på prosjektarbeid vil man kunne komme innom ulike arbeidsmåter som treffer alle elever og som de vil få utbytte av og huske i lang tid.

Våre forskningsfunn viser at våre «gode lærere» er bevisst på den didaktiske relasjonsmodell og dens ulike kategorier i forhold til sin egen undervisning. «Den gode lærer» er veldig opptatt av betydningen av variasjon i innhold og arbeidsmåter. Det fremheves at det ikke handler om å variere for enhver pris men at den gode lærer må ha en ide om hvorfor han vil legge opp undervisningen slik. Et annet forskningsfunn er vektleggingen av tydelige mål i læringsprosessen som en forutsetning for elevenes læring. Elevene skal vite hva de skal lære seg og være bevisste aktører i sin egen læringsprosess. Relasjonsmodellens kategori rammefaktorer trekkes frem av «den gode lærer» som svært viktig. Dette forklares både omvendt gjennom at utydelige rammer lett kan gi usikre elever, uro og et negativt læringsmiljø og direkte gjennom at elevenes læringsprosesser til enhver tid skal ha klare rammer og forventninger elevene enkelt kan forholde seg til. Rammer omhandler også fysiske rammer for undervisningen og funn viser her at de eksisterende rammene kan gi muligheter eller legge begrensninger for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det tydeligste funnet vi gjorde med henhold den didaktiske relasjonsmodell var kategorien vurdering. Vurdering omtales i samme ordelag som læringsmål og knyttes av «den gode lærer» tett opp mot vurdering av elevenes måloppnåelse. Det er en tydelig bevissthet med henhold til at eleven skal vite hva den skal vurderes i og hvordan denne vurderingen skal foregå, både i den enkelte undervisningstimen og i løpet av lengre læringsperioder.

Våre observasjonsfunn når det gjelder den «gode lærers» didaktiske kompetanse kan knyttes tett opp mot kategoriene i relasjonsmodellen. Den gode lærer har fokus på hva elevene skal lære og setter elevene inn i læringsmål i starten av undervisningstimen. Han har en variert undervisning og benytter seg av ulike arbeidsmåter. Videre funn viser at «den gode lærer» gir tilpasset undervisning, er observant og har innsikt i elevenes ulike læreforutsetninger. Han hjelper den enkelte elev med de utfordringer som måtte oppstå ut i fra ulike tilnæringsmåter til læringsmålet. Det skjer en eller annen form for vurdering av elevenes læringsutbytte i løpet av eller i slutten av undervisningstimen. «Den gode lærer» kan tilpasse undervisningen underveis ut de eksisterende rammefaktorene. Han er fleksibel og mestrer å gjøre endring i planen i forhold til tidsrammen eller uforutsette hendelser som kan inntreffe i den aktuelle situasjonen. Det totale inntrykket vi sitter igjen med etter å ha observert «den gode lærers» undervisning er at timen flyter og har bunn i et godt planarbeid. Det virker som om det er klare sammenhenger mellom de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodell, noe som kan være en av årsakene til at undervisningen fungerer i praksis. Beskrivelser av dette inntrykket ble notert ned i etterkant av observasjonen.

6.4.2 Ledelseskompetanse

«Den gode lærer» er en dyktig leder. Ledelse er en svært sentral lærerferdighet og blir sett på som en av forutsetningene for at elevene skal lære. Innen kompetansebegrepet ledelseskompetanse har vi valgt å trekke inn teori og undersøkelser rundt begrepet klasseledelse. Dette begrepet kan defineres noe ulikt men klasseledelse dreier seg i bunn om å lede læringen til enkeltelever og klassen som helhet. Nordahl (2012) trekker frem lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø, til å etablere og bevare arbeidsro og til å motivere elevene til arbeidsinnsats som viktige elementer for forståelse av begrepet klasseledelse. Læreren må ta ansvar og vise tydelig ledelse. Han må lede elevene slik at de har størst mulig forutsetning for å få realisert sine faglige og sosiale læringsmål (K06; Nordahl, 2012)

«Teacher effectiveness» er en av tradisjonene innen internasjonal forskning som kan knyttes opp mot klasseledelse. Denne tradisjonen har fokus på de lærerhandlinger som gir elevene læring. Eksempler på dette kan være god struktur, god sammenheng mellom mål, innhold og arbeidsmåter og variasjon i undervisningen. Vi setter for øvrig denne forskningstradisjonen og deres forskningsresultater i sammenheng med alle lærerkompetansene vi omtaler under kapittel 6.4. Hattie (2009) er tilknyttet denne tradisjonen og mener at de dyktigste lærerne er de som forstår sin lederposisjon og tar ansvaret det vil si å være leder. «Den gode lærer» innehar ferdighetene som trengs for å lede elever og deres undervisning. I tillegg til å inneha

ferdigheter innehar han teoretisk kunnskap omkring hensiktsmessig ledelse. Nordenbo m.fl (2008) konkluderer også med at læreren må ha kompetanse innen det å lede elever, klasser og undervisning. Han må inneha ferdighet innen regelutvikling og mestre å overholde disse (Briseid, 2013; Hattie, 2009; Nordahl, 2012; Nordenbo m.fl, 2008).

Klasseledelse omhandler ikke bare at læreren skal være en leder. Begrepet omhandler også hvordan denne ledelsen utøves. Lærerens autoritet er en balansegang mellom å være varm og støttende på den ene siden og å inneha kontroll og struktur på den andre. Den gode lærer er en autoritativ lærer som ser elevene, anerkjenner dem og arbeider kontrollert med deres læring som målsetting. Nordahl (2012) beskriver at det er et asymmetrisk forhold mellom læreren og eleven. Det ligger til grunn klart definerte roller omkring hvem som er lederen og hvem som ledes (Briseid, 2013; Nordahl, 2012).

Praktisk klasseledelse kan deles inn i de to kategoriene strategisk – og situasjonsbestemt klasseledelse. Strategisk klasseledelse blir ofte sett på som en forutsetning for å fungere godt i lærerrollen og omhandler lærerens planlegging. «Den gode lærer» er dermed en som legger til rette for god undervisning gjennom planlegging ut fra kunnskap fra forskning, egen kunnskap om elevene og egen erfaring. Situasjonsbestemt klasseledelse omhandler lærerens direkte møte med elever i ulike uforutsigbare situasjoner. «Den gode lærer» vil gripe raskt inn og håndtere slike situasjoner på en tydelig måte. Han vil i slike situasjoner bevare kontrollen og autoriteten vil opprettholdes (Nordahl, 2012; Nordahl, 2013; Sørby i Nordahl, 2012). Selv om klasseledelse i stor grad handler om lærerens kontroll vil det samtidig være behov for en viss grad av elevkontroll. For liten elevmedvirkning, og dermed for sterk lærerdominans, mener Hattie (2009; Nordahl, 2012) at kan gå ut over elevenes motivasjon og engasjement for læring. Det er på den annen side også ugunstig med en for sterk elevkontroll da lærerens innflytelse dermed vil kunne reduseres. Balansen mellom disse to kontrollaspektene må altså være tilstede i læringsarbeidet, men hvordan dette skal vektlegges vil variere ut i fra hvilke elever det gjelder.

Klasseledelse er å regne som et sett med ferdigheter en god lærer bør inneha og mestre i sin praktiske undervisning. Thomas Nordahl (2012;2013) viser til noen hovedelementer som en god lærer bør benytte i sin praktiske klasseledelse. Disse er struktur og forutsigbarhet i undervisningen, kollektive instruksjoner og beskjeder til elevene, kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter, håndheving av regler og konflikthåndtering.

Våre forskningsfunn knyttet opp mot kompetansen klasseledelse viser dette begrepet dukker opp i mange av intervjuvarene, uansett intervjutema. Ledelsesaspektet beskrives og poengteres inn under «de gode lærernes» forestillinger om den gode lærer, deres syn på læring og under spørsmål som mer direkte berører undervisningens planlegging og praksis. Forskningsfunnene våre setter vi blant annet i sammenheng med utvalgte deler av Hattie (2009) og Nordenbo m.fl (2008) sine konklusjoner. «Den gode lærer» beskrives i våre kvalitative data som en tydelig leder. Han har kontroll over klassen og makten i klasserommet. Våre funn viser at kontroll og tydelighet er å regne som viktige ferdigheter den «gode lærer» må inneha. Det må være en balansert kontrolldeling mellom lærer og elev slik at elevene ikke tar over makten i klasserommet, og dermed også over sin egen læring. Samtidig skal læreren engasjere og motivere elevene. «Den gode lærer» er en som stiller krav til elevene samtidig som han bryr seg om dem. Våre funn innen klasseledelse knyttes også opp til tydelige rammer og regler for undervisningen. «Den gode lærer» forsøker å styre hele klassen fremover mot læringsmål ut i fra en fast struktur og tydelige rammer samtidig som han ser den enkelte tilpasset ut i fra behov og situasjon.

Vi har samlet inn en mengde forskningsdata omkring våre gode læreres klasseledelse i våre observasjoner. Deres strategiske klasseledelse ble observert indirekte ut i fra det resultat vi fikk se av planleggingsarbeidet, mens deres situasjonsbestemte klasseledelse ble observert direkte. Våre funn viser at «den gode lærer» innehar en god evne til strategisk å legge opp en undervisningstime som fungerer i praksis, dette har vi også kommentert under didaktiske kompetanse. Han har også, i våre øyne, en god evne til å ta tak i uforutsette situasjoner som dukker opp underveis i undervisningstimen. «Den gode lærer» mestrer å beholde kontrollen og roen i gruppa selv om det inntreffer en uforutsett hendelse. En slik hendelse kan gå ut over det han strategisk har planlagt for økta men den gode lærer er fleksibel og mestrer å finne tilbake til et faglig fokus etterpå. Våre forskningsfunn indikerer at «den gode lærer» innehar en form for autoritet som gjenspeiles i elevenes væremåte og ulike handlinger i løpet av undervisningstimen. Vi ser at «den gode lærer» har kontroll over elevene og den planlagte undervisningen samtidig som han legger til rette for elevmedvirkning. Han er en tydelig leder som gjennom sin lærerautoritet viser en god balanse mellom en tillitsfull væremåte og tydeliggjørelse av sin kontroll. Elevene slippes til og gis mulighet til å sette sitt preg på læringsmål, arbeidsmåter og innhold.

Nordahl (2012) sine hovedelementer er å finne igjen i våre kvalitative data. «Den gode lærer» har struktur og forutsigbarhet i sin undervisningstime. Elevene vet hva de skal gjøre og

hvordan de skal gjøre dette og undervisningstimene innehar en god struktur med en tydelig start med gjennomgang av læringsmål og en avsluttende del som oppsummerer målene for timen. «Den gode lærer» gir tydelige kollektive instruksjoner og elevene følger disse. Som nevnt over ser vi ved flere eksempler at «den gode lærer» innehar kontroll over klassen og mestrer å ha oversikten over elevenes aktivitet. Konflikthåndtering var derimot ikke noe vi observerte i noen av undervisningsøktene bortsett fra en situasjonsavhengig håndtering av en hendelse i et friminutt. Våre funn viser også til «den gode lærers» håndheving av regler, selv om dette heller ikke ble observert i utstrakt grad. Funn i sammenheng med slik håndheving gikk på korrigerende avferd hos enkelte elever formulert som påminnelse av gjeldende regler og som bruk av kroppsspråk for å skjerpe elever fokus omkring læringsmålet.

6.4.3 Relasjonskompetanse

Begrepet relasjonskompetanse står nær begrepet kommunikasjonskompetanse, og det ene forutsetter det andre. Med dette menes at det vil være nærmest umulig å se for seg en relasjon mellom to mennesker uten at det foregår en eller annen form for kommunikasjon dem imellom. Mennesket lever omgitt av relasjoner til andre mennesker og kommuniserer hele tiden. Denne kommunikasjonsprosessen er en dynamisk prosess som utvikles over tid og som er en del av vår forståelse. Den kan bestå av verbalt språk men også av det som ikke kommuniseres. Dette kan vise til kroppsspråk og mimikk eller ironi og fortolkninger. Noen former for kommunikasjon er presis og direkte mens i andre former er budskapet mer uklart og indirekte. Bateson (i Jensen & Ulleberg, 2011) ser på de forhold som ligger til grunn for kommunikasjon og den kontekst den foregår i som sentral i sin kommunikasjonsteori. Mennesker vil i samtale med andre definere forholdet til dem imellom og indirekte fortelle hvordan man ser dette forholdet og hverandre. Dette forholdet kan avgjøre om verbale uttrykk oppfattes bokstavelig eller ses på som ironi eller en spøk. I en sirkulær forklaring av samspillet mellom mennesker velger man å se på de eksisterende relasjonene mellom individene i stede for individenes personlige egenskaper som forklaringsrammer. Det er flere som bidrar i samspillet slik at utfallet blir som det blir og individets egenskaper vil endres ut i fra hvilken relasjon det er mellom partene. Gjennom et slikt syn vil man kunne tolke kommunikasjon som relasjoner og forhold mellom mennesker i ulike situasjoner og menneskets forhold til og forståelse av de erfaringer som er gjort. Mennesket er en del av helheten og del av sin egen beskrivelse av relasjonen (Jensen & Ulleberg, 2011).

Profesjonell relasjonskompetanse ses på som evnen til å etablere og holde fast ved en utviklingsstøttende kontakt med elevene. Gjennom denne relasjonen skal læreren ta ansvar for

å skape et lærende og oppdragende samspill med elevene. Relasjonskompetanse er en ferdighet og kvaliteten på denne vil være viktig med tanke på elevens sosiale og faglige utvikling. Det er læreren som har ansvar for denne relasjonen og utvikling av gode lærer-elev-relasjoner baserer seg på en kommunikasjon med elevene. «Den gode lærer» må være en rollemodell i denne relasjonen og et positivt asymmetrisk forhold mellom lærer og elev vil bestå av blant annet at elev blir sett av læreren gjennom blikk, personlige kommentarer og vennlighet (Drugli & Nordahl, 2013; Linder, 2012; Jensen & Ulleberg, 2011).

Eleven og læreren er to parter i en kommunikasjonsprosess. Disse partene danner seg en mening om hverandre både med henhold til relasjonen dem imellom og det innholdet det kommuniseres om. Dialogen blir ofte sett på som et muntlig møte og dialogen mellom lærer og elev er dermed et profesjonelt møte mellom to aktive parter i en kommunikasjonsprosess. Dialogen må omfatte visse kvaliteter som vilje til lytting, det å se partneren som subjekt og det å være åpen for å forandre sin forståelse av dialogens essens. Det vil ligge et symmetrisk forhold mellom likeverdige til grunn for dialogen. I den relasjonen dialogen eksisterer i vil anerkjennelse være et sentralt begrep fordi det inneholder faktorer som lytting, forståelse, aksept og åpenhet. Elevens egen stemme skal høres og hans opplevelse skal anerkjennes. I samtale med elevene må læreren lytte, anerkjenne elevens egne erfaringer og la eleven slippe inn i samtalen. Det å etablere en anerkjennende relasjon med elevene vil dermed være en del av en lærers relasjonsbygging og dialogen er en sentral del av lærerens yrkesutførelse (Drugli & Nordahl, 2013; Dysthe, 1995; Jensen & Ulleberg, 2011; Løvlie Schibbye i Jensen & Ulleberg, 2011; Karlsen i Svanberg & Wille, 2009).

Hundeide (i Jensen & Ulleberg, 2011; Linder, 2012) tar for seg tre former for dialog mellom barn og profesjonelle voksne. De er alle deler av den kommunikasjon som skjer, de overlapper hverandre og det veksles mellom når de benyttes. De kan både regnes som ulike nivåer innen kommunikasjon og ulike måter å kommunisere på. Den følelsesmessige dialogen kalles også den emosjonelle dialogen. Denne omhandler lærerens følelsesmessig fremtoning og å gi bekræftende svar på elevens følelser ut i fra å se situasjoner fra elevens perspektiv. Den meningsskapende dialogen kalles også den lærende eller den utviklende dialogen. Den handler for læreren om å fange elevenes oppmerksomhet gjennom sitt engasjement og dermed utvikle elevens nysgjerrighet for nye emner, situasjoner og temaer. Den guidende og veiledende dialogen kalles også den regulerende og grensesettende dialogen. Den omhandler for læreren å korrigere og justere elevens initiativ eller forklare eleven gjeldende grenser og

sosialt gjeldende normer og regler. Samtidig som han anerkjenner eleven som individ (Jensen & Ulleberg, 2001; Linder, 2012).

Kvalitative data fra vår empiriske undersøkelse sammenfaller med presentert teori og forskning. De indikerer at «den gode lærer» bør ha en god relasjon med elevene og mestre å bruke dialog som kommunikasjonsform. Funnene fremhever at han må kjenne sine elever og kjenne til hvilke interesser de har og hva som motiverer dem. Han må ha en god relasjon til den enkelte elev og se hver enkelt elev hver eneste dag. I dette legger vi at han må anerkjenne den enkelte elev. «Den gode lærer» veileder enkeltelever på deres nivå og setter læringsmål ut fra den enkeltes læreforutsetninger. Videre forskningsfunn viser at «den gode lærer» mener at god kommunikasjon med elevene er vesentlig for den enkelte elevs læringsutbytte.

Kommunikasjon ses også som en viktig del av det å skape et godt klassemiljø hvor dialog mellom lærer og elev og elevene selv har sin naturlige plass. «Den gode lærer» verdsetter den gode samtalen med elevene sine og mener at det å mestre en slik form for dialog, i tillegg til å gagne elevene, vil gi læreren mye positivt tilbake med henhold til mestringsfølelse av sitt yrke.

Vi baserer våre observasjonsfunn på de aspekter av samspillet, relasjonene og kommunikasjonen med elevene som det var mulig å observere. Vi er klar over at vi ikke kan observere hvordan dette tolkes av de ulike partene. Som vi har presisert over kommuniserer partene i en kommunikasjonsprosess ikke bare omkring et tema. De kommuniserer også om forholdet dem i mellom og den kontekst den står i.

Våre forskningsfunn knyttet til observasjonene viser at «den gode lærer» jobber aktivt med sin relasjon til den enkelte elev og at han ser elevene. Han er engasjert i elevene sine og tar i bruk et positivt kroppsspråk for å nå ut til elevene. Han forsterker sitt uttrykk ved bruk av mimikk, fakter og toneleie og elevene får ros og positive tilbakemeldinger. «Den gode lærer» lytter aktivt til klassens og den enkelte elevs kommentarer og spørsmål. Vårt inntrykk av at læreren anerkjenner den enkelte elev ble forsterket gjennom fysiske handlinger som lytting, involvering og en interesse for den enkelte elevs perspektiv. Han fremstår med en åpen fysisk holdning hvor smilet sitter løst, humøret er godt og elevenes navn benyttes aktivt i undervisningen. Videre funn indikerer at den gode lærer kommuniserer med eleven på ulike nivåer og gjennom ulike former for kommunikasjon. Vi observerte bruk av veiledende, meningsskapende og følelsesmessig dialog, både i gruppe og med enkeltelever. «Den gode lærer» stimulerer til gode samtaler med sine elever hvor elevene får delt sitt perspektiv og vist

sin individuelle måloppnåelse. Våre funn omkring «den gode lærers» relasjonskompetanse kan delvis bekreftes gjennom vår observasjon av elevenes atferd, selv om vi er klar over at det er mange aspekter ved slike relasjoner som ikke lar seg observere av utenforstående.

Observasjonene indikerte at det eksisterte et tillitsforhold mellom læreren og elevene. Elevene er del av klassens fellesskap og virker trygge i læringssituasjonen. De har innarbeidede rutiner som følges naturlig når beskjeder gis og er deltakende i faglige samtaler og aktiviteter. Stilles det spørsmål rekker de fleste elever hendene i været for å svare og viser gjennom et pågående kroppsspråk at de ønsker å få frem sitt perspektiv.

6.4.4 Faglig kompetanse

Faglig kompetanse er den kompetansen vi har valgt å legge minst vekt på. Som tidligere nevnt ser vi faglig kompetanse som en forutsetning for elevenes læring men settes som en begrensning i vår oppgave. Debatten i forhold til fagets og pedagogikkens plass i lærerutdanningen for å utdanne gode lærer har lenge vært sentral (Thuen, 2012). «Gode lærere» trenger grundig fagkompetanse i fagene de underviser i og må ha god kjennskap læreplanmålene for å kunne legge til rette for læring for den enkelte elev (St.meld Nr 11 2008-2009). Forskning viser at skoler som lykkes har faglige dyktige lærere. En høy faglig kvalifisering fører også til at den enkelte lærer har større tiltro til sine egne faglige ferdigheter og slik blir de friere i faget, og planlegger og underviser på en måte som gir et godt læringsutbytte for alle elever (Laursen, 2004; Nordenbo m fl, 2008). «Den gode lærer» trenger spesifikk fagdidaktikk innenfor det enkelte fag for å kunne undervise i fagene sine (Lyngsnes og Rismark, 2007; Christiansen og Ulleberg, 2013).

Våre forskningsfunn viser at det er viktig for «den gode lærer» å være trygg i undervisningen og de fag den underviser i. Han må være godt faglig forberedt og både ha kjennskap til og mestre læringsmålene innen sitt fag. «Den gode læreren» har god kompetanse innen sitt lærestoff og kjenner lærebøkene godt og bruker deres innhold bevisst i sin undervisning. Videre funn indikerer at en trygg lærer er en som lærer bort faget til elevene ut fra deres individuelle nivå. Han er både trygg i undervisningssituasjonen og i forhold til fagkunnskapen sin.

Som nevnt tidligere vektla vi ikke faglig kompetanse i våre observasjoner slik at de data vi har spesifikt knyttet opp til denne kompetansen er minimal, samtidig som den ligger der i bunn som en viktig forutsetning for den gode lærerens undervisning. Våre observasjonsfunn

viser at «den gode lærer» er dyktig i sitt fag og behersker det fagstoff som undervisningen omhandler. Han mestrer å formidle denne kunnskapen og besvare elevenes spørsmål, uansett om de er direkte knyttet til lærestoffet eller av mer allmenn karakter. Videre er det samsvar med de læringsmål vi fikk opplyst om før observasjonen og de mål elevene jobbet med i praksis. «Den gode lærer» har, i tillegg til fagkunnskapen, et engasjement for faget og de emner han underviser i. Han mestrer å gi tilpassede fagoppgaver innen gitt læringsmål, både som utfordringer til de sterke og som nedbrytninger og forenklinger til de som ligger litt etter.

6.5 Refleksjon over egen undervisningspraksis

Da en lærers undervisning er av avgjørende karakter for elevens læring kan det ses på som hensiktsmessig å diskutere pedagogiske situasjoner i lys av forskningsbasert kunnskap og videre se hva som fungerer i praksis. «Den gode lærer» trenger høyt utviklede kognitive evner for å kunne reflektere og teoretisere over sin praksis. Det regnes som en forutsetning at læreren har en egen forståelse over hvorfor vi har skole, og begrepene fra pedagogikk og opplæring må forstås, bearbeides og trekkes inn i hans praktiske virksomhet.

Lærerkompetansene fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse regnes som sentrale ferdigheter som læreren bør inneha. En ferdighet er noe han dermed kan lære seg, videreutvikle og endre ved behov og «den gode læreren» innehar en evne til kritisk refleksjon over egen undervisning og lar seg endre i takt med de krav som stilles til lærerrollen i forhold til barns utvikling. Dette synet på at læreryrket består av sentrale ferdigheter man må mestre viser til at man som lærer må jobbe aktivt med sine ferdigheter. «Den gode lærer» kan videreutvikle sin pedagogiske praksis og sine ferdighetsnivå gjennom å analysere sin egen undervisning. Man kan gjennom refleksjon bli bevisst på svake og sterke sider ved sin egen praksis og dermed få klarhet i hva man må videreutvikle (Engelsen, 2012; Nordahl, 2012; K06; Ramsay & Oliver, 1995 i Imsen, 2009; St.meld Nr 11 2008-2009).

Den didaktiske praksistrekant er, som nevnt i forrige kategori, en modell som prøver å forklare hvordan lærerens opplæringspraksis foregår og er inndelt i nivåene P1, P2 og P3. Nivå P1 går på den opplæringen som læreren gjennomfører, nivå P2 er planleggingen i forkant av undervisningen og opplæringen og det arbeidet man gjør i etterkant (Engelsen, 2012). Handal og Lauvås (1999) legger begrunnelsene for lærerens handlinger i P2 nivået, som kan være både praktiske og teoretiske. Nivå P3 rettes mot de refleksjoner man som lærer gjør ut fra

egen praksis, planleggingsarbeid, læreplaner og lignede. I tillegg må læreren på dette nivået inneha en kritisk undrende holdning på bakgrunn av bevisst pedagogisk kunnskap (Engelsen, 2012) For øvrig regner Dale (1989; 2001) kritisk refleksjonskompetanse som en av tre kompetansenivåer i lærerprofesjonaliteten. Handal og Lauvås (1999) retter oppmerksomheten på lærerens etiske rettferdiggjørelser av sine egne handlinger på P3 nivået. Den didaktiske praksistrekanten viser at den gode lærer må kunne noe mer enn selve undervisningen i klasserommet. I tillegg til dette må han mestre å planlegge, tolke læreplaner og reflektere og være kritisk undrende ut fra teori og praksis.

Vi ser i våre forskningsfunn «den gode lærer» som reflektert med henhold til sin egen undervisning. Han kommer med egne synspunkter og trekker frem praktiske eksempler for å støtte opp sine oppfatninger. «Den gode lærer» har et gjennomtenkt forhold til elevenes læringsutbytte og de vurderingsformer han benytter i sin undervisning. Funnene indikerer at læreren reflekterer i etterkant over utfordringer som dukker opp i planleggingsarbeidet eller i løpet av undervisningstimen. Tilpasning og tilrettelegging for alle elever sett i sammenheng med læringsmål er et refleksjonstema som opptar «den gode lærer». Han er også bevisst på de forskjeller som er mellom hva han har planlagt, hva som skjer i praksis og hvorfor denne endringen inntraff.

Våre forskningsdata indikerer at «den gode lærers» nyttegjøring av modellen den didaktiske praksistrekant (Engelsen, 2012; Handal & Lauvås, 1999) nærmest er fraværende. Det er en modell som ligger i underbevissthetsområdet men som ikke benyttes bevisst i hans praksisrefleksjon. Etter en oppfriskning kommer denne analysemodellen over egen praksis tilbake til overflaten og «den gode lærer» reflekterer både grundig og engasjert ut i fra de tre ulike nivåene. P1 er det nivået «den gode lærer» beskriver mest detaljert da dette er refleksjon over den undervisning han nettopp har gjennomført. Dette har vi omtalt i avsnittet over. Nivå P2 forklares også grundig ut i fra valg han har foretatt i planleggingsarbeidet som er basert på tidligere egne erfaringer. «Den gode lærer» reflekterer derimot lite i form av teoribaserte begrunnelser for eget planleggingsarbeid. Hans redegjørelser er av mer generell karakter og omhandler praksisbasert kunnskap heller enn spesifikke teorier. Våre funn viser at det siste nivået, P3, gir «den gode lærer» delvise utfordringer med henhold til å ordlegge sin etiske rettferdiggjørelse av den valgte handlingssituasjonen. Han er trygg på hva han selv mener er etisk forsvarlig og sin egen begrunnelse for de valg som er tatt. Det tas ikke i noen særlig grad i bruk grunnleggende etiske verdibegrunnelser hentet fra pedagogisk eller annen samfunnsrettet teori (Engelsen, 2012; Handal & Lauvås, 1999).

7.0 Avslutning

Vår masteroppgave baserer seg på en undersøkelse knyttet opp til forskningstemaet fenomenet «den gode lærer» og problemstillingen «hvilke kompetanser innehar «den gode lærer» som hjelper den å tilrettelegge for læring for alle».

I denne avslutningen vil vi først se tilbake på vår forskningsprosess og de forskningsfunn vi har presentert. Til sist vil vi se fremover og ta for oss våre avsluttende refleksjoner omkring vårt forskningstema og vår problemstilling.

7.1 Et tilbakeblikk på «den gode lærer»

Denne masteroppgaven er et resultat av en langvarig og omfattende, men samtidig spennende og utfordrende forskningsprosess. Vi har i vår masteroppgave designet en kasusstudie omkring forskningstemaet «den gode lærer». Vårt formål var å øke vår forståelse omkring dette fenomenet gjennom å sette oss inn i relevant teori og ved å studere forestillinger omkring «den gode lærer». Gjennom problemstillingen vår ønsket vi videre å se på hvilke kompetanser denne «gode læreren» må inneha for å kunne legge til rette for læring for alle elever.

Som nevnt innledningsvis var bakgrunnen for at vi ønsket å studere fenomenet «den gode lærer» en genuin interesse og nysgjerrighet for hva det er som gjør en lærer god. Vi er begge aktive yrkesutøvende lærere som til daglig etterstreber å være gode lærere med mål om å legge til rette for at våre elever skal lære best mulig. Temaet dukket til stadig opp i starten av masterprosessen, uten at det var poengtert som et valgt forskningstema. Det ble etter hvert klart for oss at dette måtte være det vi la ned arbeidet vårt i.

Som første del av prosessen satte vi oss inn i en mengde teori omkring vårt forskningstema. Vi tok tak i og gikk i dybden i så vel pedagogisk litteratur som pedagogisk forskning. Dette for å øke vår grunnleggende forståelse og kunnskapsnivå, og for å finne den retning vi ønsket for vår undersøkelse. Gjennom denne startprosessen ble vi klar over en del begreper som utmerket seg, og som etter hvert i prosessen ble til kjernebegreper i vår avhandling. I tillegg til fenomenet «den gode lærer», var læring første kjernebegrepet vi merket oss som en sentral del av vår oppgave. Vi ser på læring som det viktigste målet elevene skal få ut av sin skolegang og har dermed viet et eget kapittel til dette kjernebegrepet. Inn under dette kapitlet har vi presentert det vi mener er relevant teori og forskning for å kunne studere hvordan «den gode lærer» kan legge til rette for læring for alle elever. Vi har her presentert læringsteorier, læringsperspektiver, læringsmiljø, sosial kompetanse, motivasjon og læring for

alle elever. Dette er kunnskap og teorier vi har tatt med inn i vår analyse og drøftinger. Vi ønsket, som sagt, å skaffe oss en økt forståelse for hva som gjør «den gode lærer» god. Formuleringen vi etter hvert tilla dette var hvilke kompetanser «den gode lærer» har for å oppnå denne læringen hos den enkelte elev. Kjernebegrepet lærerkompetanse har vi viet mye oppmerksomhet. Etter å ha lest og funnet frem ulike kilder innen litteratur og forskning bet vi oss merke i St.meld 11 (2008-2009) og presiseringen av lærerkompetansene fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse. Lignende kompetanseinndelinger er gjort av ulike forskere, med noe annerledes betegnelser og innhold. Vi arbeidet i starten med lærerkompetanse som et vidt og generelt begrep men kom etter hvert frem til at betegnelsene fra St.meld 11 ville være interessante knagger å basere denne delen av vår forskning på. Vi omstrukturerte nedskrevet teori, intervjuguide og etter hvert observasjonsskjemaet til å følge denne kompetanseinndelingen. Det vi tidlig valgte å gjøre begrensninger innen var fagkompetanse, da vi ser denne kompetansen som en selvfølgelighet og en forutsetning for «den gode lærers» yrkesutførelse men samtidig ikke den mest interessante kompetanse å forske på i praksis. Vi var heller ute etter hva mer det er som bidrar til elevenes læring, og fant didaktisk kompetanse, ledelesekompetanse og relasjonskompetanse som spennende forskningsemner innen kjernebegrepet lærerkompetanse. Det siste kjernebegrepet er forestillinger. Dette var i utgangspunktet med oss helt fra begynnelsen, men da formulert noe annerledes. Vi ble tidlig klar over at vi ønsket å vite hvilke syn våre informanter hadde på både fenomenet «den gode lærer», læring og lærerkompetanse. Selve betegnelsen forestillinger satte vår veileder ord på under en veiledningstime, og det falt naturlig inn som en beskrivelse av hva vi egentlig var ute etter. Vi ønsket subjektive forestillinger fra våre informanter som primærdata i vår empiriske undersøkelse ut i fra deres forforståelse.

Vår empiriske undersøkelse ble gjennomført og drøftet ut i fra et sett temaer eller kategorier. Benevnelsene på disse samsvarer i stor grad med de nevnte kjernebegrepene og temaene i intervjuguiden, bortsett fra en liten endring i drøftingsdelens hovedkategorier. Våre hovedkategorier ble; Forestillinger, Læring, Lærerkompetanse og Refleksjon over egen undervisningspraksis.

Innen hovedkategorien forestillinger var vi ute etter gode læreres forestillinger om fenomenet «den gode lærer» og deres forestillinger omkring god undervisning. Våre forskningsfunn viser vidtfavnende forestillinger om «den gode lærer». Han er en lærer som har god kontroll, er tydelig og har en gjennomført plan for undervisningen, samtidig som han er fleksibel og

mestrer uforutsette situasjoner. «Den gode lærer» må ikke nødvendigvis ha en mastergrad, men må kunne faget sitt slik at han kan hjelpe elevene der de er i sin lærings- og utviklingsprosess. Det relasjonelle forholdet til elevene verdsettes av «den gode lærer» i hans arbeid med å skape et godt læringsmiljø. Han ser betydningen av å ha et godt forhold til sine elever og at elevene har et godt forhold seg imellom. Vi har sett disse forskningsfunnene i sammenheng med de kompetansebegrepene vi har presentert i vårt teorikapittel 3.

Forestillinger om «den gode lærer» viser til en lærer som blant annet innehar god fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse. Våre forskningsfunn indikerer at det er viktig at «den gode lærer» er engasjert og motiverer sine elever i deres lærings- og utviklingsprosess. Han tar i bruk en støttende væremåte, gir positive tilbakemeldinger og ser den enkelte elev. Forskningsfunnene av våre informanternes forestillinger omkring «den gode lærer» og dens undervisning er i stor grad i tråd med de teoretiske og forskningsbaserte forestillinger vi har kartlagt omkring lærerdyktighet, gode lærere og god undervisning. Forestillinger om «den gode lærer» og hans undervisning glir inn i hverandre. Våre informanternes forestillinger omkring hva som er god undervisning vinkles opp mot elevene. Det er til en viss grad resultatene av undervisningen som beskrives, sett ut i fra hva elevene oppnår. Funnet viser at god undervisning er undervisning hvor elevene har lært noe og alle elevene har vært deltakende i læringsprosessen. Det er undervisning hvor elevene selv opplever mestring og at det er spennende å ha lært noe. Samtidig viser funnet at god undervisning er undervisning med god struktur og klare og tydelige mål. Det er en undervisningstime hvor læreren er motivert og engasjert slik at elevenes lærelyst tennes. Våre observasjonsfunn understøtter i stor grad de forestillinger våre informanter hadde omkring god undervisning. Vi observerte god undervisning som tydelig var planlagt og som viste god struktur, klare mål og hensiktsmessig faglig nivå. Undervisningen ble gjennomført med vekslende mellom fokus på klassen som helhet og mer tilpasset fokus på den enkelte elev.

Neste hovedkategori i vår undersøkelse er læring. Dette begrepet favner bredt og vi har drøftet alt fra informantenes syn på læringsbegrepet og hva elevene skal lære på skolen til læring for alle og hvordan man tilrettelegger og ser den enkelte elev. Våre forskningsfunn indikerer at læring er et vanskelig og erfaringsfjernt begrep, selv om det er et ord man som lærer bruker i hverdagen. Det er ikke enkelt å definere læring, selv om det ses på som et fundament i skolesammenheng kan det inneholde «alt og ingenting». Våre funn viser at våre informanter synes at det er vanskelig å forklare begrepet og de har problemer med å sette ord på hva sitt eget syn på læring er. Forklaringene av begrepet gjøres ved bruk av praktiske eksempler fra

egen undervisning. Vi så i våre observasjoner at informantene både hadde fokus på læring for alle elever og de hadde en tydelig forståelse av begrepet i praksis. Videre forskningsfunn i forbindelse med begrepet læring viser at på skolen så lærer elevene for livet. De lærer fag men de lærer også å fungere i det sosiale samspillet med andre elever og lærere. Grunnleggende atferd som å følge regler, vente på tur og samarbeide med andre er praktiske eksempler på dette. På skolen skal elevene lære seg ulike verktøy for å mestre skolehverdagen og dens innhold. Funnt indikerer at bevissthet omkring elevens sosiale læring og deres motivasjon for å lære kan virke forebyggende på mulig problematferd. Læring i skolen handler videre om den enkelte elevs læring. Våre funn viser at våre «gode lærere» synes det er en utfordring å se alle elever like godt på grunn av store klasser med stort sprik mellom elevenes ferdighets- og utviklingsnivå. En mulig løsning på slike utfordringer ville være å tenke kreativt i planlegging og organisering av skolehverdagen. Eksempler var å dele opp klassen i midlertidige nivåbaserte grupper ved gjennomgang av fagstoff slik at elevene fikk arbeide ut i fra der de er. En forutsetning for en slik inndeling vil ligge i et trygt læringsmiljø og at det eksisterer en felles forståelse om at elever er ulike og lærer forskjellig. Et slikt trygt læringsmiljø er i seg selv et funn som løftes frem av informantene som særlig vesentlig. Dette for å mestre å treffe elevene der de er ut i fra at trygge rammer rundt undervisningen åpner opp for bruk av variasjon av ulike arbeidsmåter eller vurderingsformer. Våre forskningsfunn viser, både gjennom intervju og observasjon, at «den gode lærer» ser den enkelte elev i dens læringsprosess. Han legger til rette for at eleven skal se seg selv som et individ, akseptere seg selv og andre for den de er og godta egne og andres ulikheter. Det å se den enkelte elev regnes som en naturlig del av «den gode lærer» arbeidsdag og han etterstreber å anerkjenne og tilrettelegge for enkelteleven hver eneste dag.

Vår undersøkelse viser at «den gode lærers» kompetanse blant annet kan ses i sammenheng med St.meld 11 (2008-2009) og betegnelsene fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse. Våre informanter ble ikke introdusert for disse kompetansebegrepene men fremla egne beskrivelser som er å finne igjen i innholdet til de ulike kompetansene. Våre funn avdekker videre at disse kompetansene glir inn i hverandre og at lærerens kompetanse regnes som et sett ferdigheter. Eksempler på ferdigheter innen de ulike kompetansene nevnes i samme åndedrag i intervjuene. Til eksempel er «den gode lærer» en som forsøker å styre hele klassen fremover mot læringsmål ut fra en fast struktur og tydelige rammer, samtidig som han ser den enkelte elev og tilpasser ut fra behov og situasjon. Hverdagen er mer kompleks enn hva en slik kategoriinndeling av lærerkompetansen tillater

samtidig som vi har dratt nytte av å bruke disse kompetansebegrepene som knagger for de ferdigheter «den gode lærer» må inneha for å mestre å legge til rette for læring for alle. Våre forskningsfunn viser at «den gode lærer» ikke konkret bruker betegnelsen den didaktiske relasjonsmodell i sine beskrivelser av undervisningen men tar derimot ofte i bruk dens kategorier i sine besvarelser. Vi har avdekket ulike funn som viser at «den gode lærer» innehar gode didaktiske ferdigheter knyttet til sin evne til å planlegge ut i fra læringsmål og den enkelte elevs læreforutsetning. Han kan planlegge, endre og justere undervisningsopplegg ved behov ut i fra sin egen praksiserfaring. «Den gode lærer» ser det som sentrale ferdigheter både å kunne variere og samtidig følge en fast struktur. Han tar i bruk variasjon for læringens skyld, ikke for variasjons skyld, og det er ingen motsetning mellom å variere undervisningen og ha god struktur. Strukturen er et sentralt begrep innen ledelseskompetanse og dette gir dermed et eksempel på at kompetansene glir over i hverandre og ses som viktige ferdigheter i sammenheng med hverandre. Klasseledelse er en ferdighet som våre informanter til stadig trekker frem eksempler på. Vi har gjort forskningsfunn om «den gode lærer» som en tydelig leder som har god kontroll. Han skal stille krav til elevene, samtidig som han bryr seg om dem og det foreligger tydelige rammer og regler for undervisningen. «Den gode lærer» har lærerautoritet. Teori om ferdigheter innen situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse er å finne igjen i våre funn som sier at den gode lærer må både inneha gode ferdigheter innen planlegging samtidig som han må mestre uforutsette situasjoner og hendelser som kan dukke opp i den praktiske undervisningen. Videre forskningsfunn vi knytter opp begrepet ledelseskompetanse er at «den gode lærer» har en form for autoritet som gjenspeiles i elevens væremåte. Han viser en god balanse mellom en tillitsfull væremåte og tydeliggjørelse av sin kontroll gjennom for eksempel bruk av klare regler og en forutsigbar undervisningsstruktur med gjenkjennbar start og slutt. «Den gode lærers» relasjonskompetanse ser vi i sammenheng med forskningsfunn hvor informantene vektlegger betydningen av å ha et godt forhold til elevene og se den enkelte elev daglig. Den enkelte elev må veiledes ut i fra sitt nivå og arbeide mot læringsmål ut i fra sine forutsetninger. Dialogen med enkeltelever og klassen, og elevene imellom, er en kommunikasjonsform som ses som sentral. Det er da snakk om ulike former for dialog med varierende hensikt. «Den gode lærer» setter pris på den gode samtalen med eleven og at han mestrer dette ses på som viktig både for læreren og eleven. Lytting er en annen side av kommunikasjonen som trekkes frem som essensiell. Funn viser at bruk av et positivt og åpent kroppsspråk og en tillitsfull væremåte kan påvirke elevene og deres følelse av å bli sett i undervisningen. Individualisering og anerkjennelse av den enkelte elev skaper trygghet og er en viktig del av det relasjonelle lærer-elev-forholdet. Fagkompetansen ble ikke

vektlagt i stor grad i vår undersøkelse. Samtidig dukker denne kompetansen opp i intervjuene og ses sammen med andre sentrale ferdigheter «den gode lærer» må inneha. Våre funn viser at «den gode lærer» må kunne sitt fag. Han er trygg i sitt undervisningsfag gjennom å være godt faglig forberedt og inneha god kjennskap til og kunnskap i fagets læringsmål. Med sin faglige kunnskap har han dermed forutsetning for å hjelpe elevene i faget der de er og svare på spørsmål eller gi utfordringer. Fagkunnskapen ses også i sammenheng med at «den gode lærer» er engasjert i faget.

Vår siste hovedkategori er refleksjon over egen undervisningspraksis. Forskningsfunnene viser at «den gode lærer» er reflektert over egen praksis og kommer stadig med eksempler fra egen undervisning som understøttere til egen oppfatning og beskrivelser. Han er reflektert i forhold til didaktiske emner som for eksempel vurderingsformer og er opptatt av sine elevers læringsprosesser i sin undervisning. Et refleksjonstema som går igjen er tilpasning og tilrettelegging for alle elever i klassen. Det at undervisningen ble noe annerledes enn det som var planlagt blir emne for refleksjon og det gis av «den gode lærer» tykke beskrivelser for hvorfor og hvordan disse endringene inntraff og hva de førte med seg. Undersøkelsen gikk videre inn på den didaktiske praksistrekant i forbindelse med «den gode lærers» refleksjon over egen praksis. Her viser våre forskningsfunn at «den gode lærer», etter en presentasjon, gjenkjenner denne modellen men han ordlegger at det er lenge siden han har satt denne bevisst i sammenheng med sin undervisning. Hans refleksjoner på P1 og P2 nivå er grundige og detaljerte. Nivå P3 omtales gjennom generell refleksjon over hva han mener er etiske begrunnelser for de valg som blir tatt. Denne refleksjonen er praksisrelatert heller enn teoribasert ut i fra for eksempel etiske verdibegrunnelser. Undersøkelsens forskningsfunn viser dermed «den gode lærer» som meget reflektert, men samtidig praksisnær og begrunnende ut i fra eget ståsted. Han går ofte inn i egen praksis for å besvare, beskrive og filosofere over intervjuenes temaer og våre forskningsspørsmål.

Som vi har presisert mange ganger i denne avhandlingen, er vi ikke ute etter å lage en oppskrift på «den gode lærer» og hans kompetanse. Vi søkte med vårt forskningstema og vår problemstilling å øke vår forståelse og gjennom en kasestudie å gå i dybden på hvilke kompetanser «den gode lærer» innehar som gjør at hans elever oppnår best mulig læringsutbytte. Ut i fra intervjusamtaler og observasjoner har vi samlet inn data som hjelper oss å øke denne forståelsen omkring fenomenet «den gode lærer» og videre å forsøke å besvare vår problemstilling; «hvilke kompetanser innehar «den gode lærer» som hjelper den å tilrettelegge for læring for alle.» Vi har hele veien knyttet den kvalitative dataen opp mot

relevant teori og tidligere forskning for å utvikle vår forståelse og vår evne til analysering, drøfting og refleksjon. Vår forskningsfunnen viser at «den gode lærers» kompetanser er mange, komplekse og veves inn i hverandre. «Den gode lærers» kompetanse er ferdigheter og disse ferdighetene er blant annet å finne igjen i inndelingene fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse. Men de kan samtidig ikke deles opp og skilles fra hverandre. De eksisterer i samspill med hverandre og beskrives som naturlige praksisferdigheter heller enn teoretiske kompetanser adskilt fra hverandre. Dette kan ses i sammenheng med at læreren ikke kan være en teknisk tilrettelegger av forskningsbasert kunnskap om undervisning (Backmann & Haug, 2006; Engelsen, 2012; Skjervheim, 1992). Vi ser også at «den gode lærers» kompetanse består av mer enn fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse. Virkeligheten er mer sammensatt når man skal forsøke å ordlegge hvilke kompetanser «den gode lærer» har som gjør at alle elever i klassen lærer. Vi kan trekke frem at «den gode lærer» må være engasjert og motivert for og nå frem til elevene og gjøre dem motivert for denne læring. Han må også inneha både teoretisk og praktisk kunnskap om hva læring er og hvordan den enkelte elev lærer for å hjelpe til med å gi dem best mulig læringsutbytte. Klassens læringsmiljø er en viktig ramme rundt elevenes læring og vil være et område «den gode lærer» må kunne forme og utnytte til elevenes fordel. Trygghet finner vi som et viktig begrep og «den gode lærer» må være trygg på seg selv og sin yrkesutførelse og må inneha kompetanse som bidrar til å skape et trygt miljø og dermed trygge elever. Det at elevene skal lære så mye mer enn fag er et annet eksempel som er med på å nyansere hvilke kompetanser som er sentrale for «den gode lærer». Hans sosialpedagogiske ferdigheter blir sentrale da alle elevene skal være likeverdige i klassens sosiale miljø og de skal lære å utvikle sin grunnleggende sosiale kompetanse i takt med læring av faglige kunnskaper og spesifikke læringsmål.

7.2 Avsluttende refleksjon

I vår avsluttende refleksjon omkring «den gode lærer» er det interessant å se på om våre forskningsfunn kan overføres til andre grupper enn dem vi har forsket på. Det er av relevans å drøfte om våre kvalitative data, våre tolkninger av dataene og våre argumenter for våre tolkninger kan generaliseres til andre. Som vi har beskrevet tidligere er ikke våre informanter tilfeldig valgt. De er valgt ut i fra andres forestillinger om at de er gode lærere. Deres forestillinger om fenomenet «den gode lærer» og hvilke kompetanser den innehar, vil dermed

ikke kunne direkte generaliseres til å gjelde alle lærere, da ikke alle lærere kan regnes som eksempler på fenomenet «den gode lærer» (Kvale, 1997). En direkte overførbarhet er da heller ikke det vi var ute etter med vår undersøkelse. Vi var ute etter å få økt vår forståelse for dette fenomenet gjennom å studere tilfeller av forestilte «den gode lærer», og åpne opp for en mulig naturalistisk generalisering gjennom våre informanters tykke beskrivelser (Geertz 1973 i Postholm, 2010). Gjennom disse er det et mål at andre kan kjenne seg igjen, reflektere over og oppleve våre forskningsfunn som nyttige i forhold til sin egen situasjon.

Vår forståelse av «den gode lærer» har økt ut fra vår studie av både teori, tidligere forskning og vår egen empiriske undersøkelse. Vi ser mange eksempler på at vår forskning på mange områder sammenfaller med tidligere forskning og pedagogisk teori omkring dette fenomenet. Vårt pedagogiske forskningsbidrag er at de kompetanser «den gode lærer» innehar er sammensatte, og vanskelig konkret å definere ut i fra begrepskategorier. Det er ikke enkelt å sette fingeren på hva det er som gjør en god lærer god. Vi ser at «den gode lærer» må inneha visse grunnleggende ferdigheter for at elevene skal lære best mulig. Det at dette regnes som ferdigheter er av betydning for at alle lærer kan arbeide med sitt eget ferdighetsnivå for å komme nær forestillingene om fenomenet «den gode lærer» i sin yrkesutførelse. Vi finner mange av disse ferdighetene igjen i lærerkompetansene fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse. Vi ser allikevel at denne inndelingen er en for statisk kategorisering av lærerferdigheter i en kompleks hverdag. Kompetansene eksisterer på tvers av hverandre, i samspill med hverandre men også uavhengig av hverandre. Lærerrollen krever fleksibilitet ved at «den gode lærer» stadig veksler mellom hvilke kompetanser han tar i bruk for at eleven skal lære. Den er konstant i bevegelse innen læringens dynamiske samspill med klasse og enkeltelever. Vi vil reflektere over og løfte frem «den gode lærers» personlige egenskaper og dens interesse for profesjonen. Ektehet og engasjement påvirker både lærerens yrkesmestring og elevenes læring. For å være god må «den gode lærer» være trygg på seg selv, sin kunnskap og sine erfaringer. Han må selv være motivert for å gjøre elevene motiverte. Disse egenskapene kommer til uttrykk gjennom hans væremåte og bidrar til å skape et trygt læringsmiljø for elevene. «Den gode lærers» kompetanse og trygghet i yrket hjelper han til å se den enkelte elev der den er i sin læringsprosess. Kan en klargjøring av hvilke kompetanser og egenskaper yrket stiller krav til bevisstgjøre alle lærere i sin profesjon og sin streben etter å være gode lærere? Vil det å ha knagger, som didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse, lette egenutviklingen hos den

enkelte lærer og arbeidsgivers plikt til å følge opp sine arbeidstakere i deres arbeidshverdag? Og vil en analytisk tilnærming til slike kompetansekategorier gjøre de mer anvendelige?

Vi ser at «den gode lærer» har en praksisnær dyktighet knyttet til å tilrettelegge for læring og en praktisk forståelse av begrepet læring. Samtidig stiller vi oss spørsmål om lærere også burde inneha teoretisk kunnskap omkring kjernebegrepet læring som et grunnleggende repertoar i sin profesjonsutførelse. Det at lærerkollegiet kan mangle felles begreper omkring kjernebegrep for opplæringen og kan ha ulike oppfatninger av de samme begrepene omhandler har vi sett eksempel på i vår undersøkelse. Vi undrer oss over at et begrep som læring, det man som lærer jobber for daglig året rundt, ikke er et begrep «gode lærere» har teoretisk kontroll på og behersker å definere og forklare enkelt. Vi har observert og samtalt med utrolig dyktige lærer som blir tilnærmet stumme i starten av et slikt forskningsspørsmål. De forklarer og illustrer meget godt ut i fra praksis og erfaringer men mangler tydelig felles begreper å støtte seg til med henhold til et fundamentarisk begrep i skolehverdagen. Vi ser en hensikt med å løfte dette opp et nivå og oppfordrer skoleledelse og lærerkollegiet i felleskap til å ta tak i profesjonskunnskapen, videreutvikle den og skape en felles forståelse av sentrale begrep i opplæringen (Engelsen, 2012; Jensen; 2008).

En kommentar videre er at «den gode lærer» ikke er et statisk begrep. Hva som er en god lærer kan stadig være gjenstand for endring i takt med samfunnets krav og elevenes forutsetninger. Våre forskningsfunn omkring forestillinger om «den gode lærer» vil gjelde i den kontekst vi har forsket i, og vår forforståelse er preget av det samfunnet vi lever i. «Den gode lærer» vil, gjennom visse kompetanser og personlig egenskaper, hjelpe elevene å oppnå læringsutbytte. Men denne kompetansen er ikke noe endelig. «Den gode lærer» må hele tiden arbeide aktivt med og følges opp med henhold til sine ferdigheter og sitt yrkesengasjement for å henge med i utviklingen og tilpasse seg etter de krav som stilles til «den gode lærer» i gjeldende tid. Den nye regjeringen mener at ingen betyr mer for elevenes læring enn læreren. De har en visjon om å gjøre lærerprofesjonen tiltrekkende slik at de mest egnede kandidatene søker seg til studiet og at kompetanseheving, variasjon i karrieremuligheter og en styrket grunnopplæring skal gi læreryrket et løft. Hvilke kompetanser vil de heve hos lærerstudenter og utdannede lærer? Vil et inntakskrav basert på karakterer sørge for de mest attraktive kandidatene til yrket i fremtiden og at vi dermed får flere «gode lærere»? Er en lærerspesialist med mastergrad innen sin fagkompetanse nødvendigvis en «god lærer» som innehar den kompetansen som er viktig for å løfte elevenes kunnskapsnivå? (Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet).

Litteraturliste

- Andreassen R.(2006). *Kritisk søkelys på Dunn og Dunns Læringsstilsmodell*.
Spesialpedagogikk nr. 3. Utdanningsforbundet.
- Arnesen A, Ogden T & Sørli M-A(2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*.
Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen A-L.(2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møtet med elevmangfold*.
Oslo: Abstrakt forlag.
- Asbjørnsen A., Manger T & Ogden T(1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen:
Fagbokforlaget Vingmostad & Bjørke AS.
- Bachmann K & Haug P.(2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Forskningsrapport
62.
- Bandura A.(1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and
Company.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books
- Befring E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst læring og utvikling*.
Oslo: Det Norske samlaget.
- Briseid L. G.(2013). *Klasseledelse i et dannelsesperspektiv*. I Christensen & Ulleberg(red),
Klasseledelse, fag og danning (s.21-39). Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Brophy J. & Good T. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. I Wittrock M. C.,
*Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research
Association* (3 utg.)(s. 328–375). New York: MacMillan
- Bråten I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Halden: Cappelen Akademiske Forlag.
- Buli-Holmberg J. og Ekeberg R. T.(2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring for alle*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Brinkmann S. & Tanggaard L(2012). *Introduksjon*. I Brinkmann og Tanggaard, *Kvalitative
metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.11-16). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Christensen H. & Ulleberg I.(2013). *Klasseledelse og fag*. I Christensen og Ulleberg(red),
Klasseledelse, fag og danning (s. 41-56). Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Christensen H. & Ulleberg I.(2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Norsk
forlag.
- Dahler-Larsen(2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense M, Syddansk Universitetsforlag.
- Dale E. L (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dale E. L(1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*.
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Dale E. L.(2001). *Den profesjonelle læreren*. I Bergem(red), *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen* (s.281-292). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dale E. L. & Wærness J. I.(2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle- blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Dale E. L.(2008). *Fellesskolen- skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Dalen M.(2004). Intervju som forskningsmetode. –En kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Drugli M B & Nordahl T (2013). *Læreren og eleven*. I Helland T, Lillejord S, Manger T & Nordahl T(2013), *I Livet i skolen 1. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.) (s.69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe O(1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Dysthe O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eidsvåg I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s
- Engelsen, B. U.(2012). *Kan læring planlegges. Arbeid med læreplaner. –hva, hvordan og hvorfor?*(6. utgave). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Fiva T. og Krogtoft M.(2006). *Skriveprosessen*. I Fugelseth K. & Skogen K., *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s.243-255). Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Forskningsetiske komiteer(2006): *Forskningsetiske Retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teolog*.
<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Fuglseth K.(2006). *Vitenskapsteori og hermeneutikk*. I Fugelseth K. & Skogen K., *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s.256-271). Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Fuglseth K. & Skogen K.(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Gilje N. & Grimen H.(1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gjøsund P. & Huseby R(1999). *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Halland G O(2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland G O(2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: fagbokforlaget.
- Halvorsen K.(1993). *Å Forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*(3. utg.). Oslo, Bedriftsøkonomenes Forlag AS.

- Handal G. og Lauvås P.(1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hargreaves A. & Shirley D.(2012). *Den fjerde vei; en inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hattie J.(2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie J.(2013). *Synlig læring. –for lærere*. Oslo, Cappelen damm akademiske
- Haug, P. (2004). *Resultata frå evalueringa av Reform 97*. Norsk forskningsråd
- Hausstätter R. S & Nordahl, T.(2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elevene med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark/Utdanningsdirektoratet.
- Hausstätter R. S.(2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris K(2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Aurskog: Tano. Aschehoug.
- Imsen G. (2011). *Hattie-feberen i norsk skolepolitikk*. Bedre skole nr 4. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_0411_Imsen.pdf (lest 17.03.13)
- Imsen G.(2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget 4. utgave
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet. Om styring samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen K.(2008): *Profesjonslæring i endring(ProLearn)*. Oslo: Forskningsrådet
- Jensen P. og Ulleberg I.(2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Jenssen E. og Lillejord S. (2009). *Tilpasset opplæring:politisk drakamp om pedagogisk praksis*. Hentet fra <http://adno.no/index.php/adno/article/viewFile/99/131> (lest 20.08.13)
- Johnsen G.(2006). Intervjuet. I Fugelseth K. & Skogen K., *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 118-242). Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Kunnskapsdepartementet(2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet(2003). *Den gode/profesjonelle lærer*. NOU 2003: 16. 6.2. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/7/2.html?id=370676#note1> (lest 28.04.13)
- Kunnskapsdepartementet(2012). Tale/artikkel 17.07.2012. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler artikler/kunnskapsministerens-](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-)

taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2012/den-gode-larer--ingen-drom.html?id=696825 (lest 12.01.13)

Kvale S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Kvernbekk T. & Strand T.(1999). *Problems of Educational Models and Their Use*. Hentet fra http://www.academia.edu/328091/Problems_of_Educational_Models_and_Their_Use (lest 13.09.13)

Kvernbekk T. (upublisert artikkel). *My Practice, Our Practice*. Universitetet I Oslo.

Kvernbekk T.(2012). *Formelen for effektive skoler: Om kausale relasjoner mellom det som går inn og det som kommer ut*. (s. 45-67). I Nordkvelle Y. T., Haugsbakk G. & Nyhus L.(red), *Pedagogisk utvikling -veier og omveier til en god skole*. Oslo: Cappelen Damm AS

Kvernbekk T.(2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kvernbekk, T.(2001). *Teaching: on being an insider*. Forskningsrapport nr. 85 Høgskolen i Lillehammer.

Laursen P. F.(2004). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillejord S, Manger T & Nordahl T(2013). *En skole for alle.*: I Helland T., Lillejord S, Manger T & Nordahl T(2013):*Livet i skolen 1. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*, s. 37-67. Bergen: Fagbokforlaget(2. utgave)

Lillejord S, Manger T & Nordahl T(2013). *Undervisning og læring*: I Helland T., Lillejord S, Manger T & Nordahl T(2013), *Livet i skolen 1. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.) (s.137-174). Bergen: Fagbokforlaget.

Linbeck S. O & Strandkleiv O.I (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Linder A(2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lyngsnes K & Rismark M(2007). *Didaktisk arbeid*(2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Morken I.(2012). *Normalitet og avvik. Spesial pedagogiske utfordringer – en innføring*(s2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.

Nilsen S(2004). *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring*. I Befring, Tangen(red)., *Spesialpedagogikk* (s.437-457). Oslo: Cappelen akademiske forlag

Nordahl T. mfl.(2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Nordahl mfl.(2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal(Akademiske) Norsk Forlag AS.

Nordahl T. (2013). *Klasseledelse*. I Helland T, Lillejord S, Manger T & Nordahl T., *Livet i skolen 1. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.) (s105-135). Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl(2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal(Akademiske) Norsk Forlag AS.
- Nordenbo, S. E. m fl(2008). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/grunnskole/1%C3%A6rerkompetanser_og_elevers_1%C3%A6ring.pdf (10.06.13)
- Nordkvelle Y(2002): *Didaktikk. Fra retorikk til kjøkkenlatin*. Nordisk Pedagogikk, vol. 22
- Nordkvelle Y. T., Haugsbakk G. & Nyhus L.(red)(2012). *Pedagogisk utvikling -veier og omveier til en god skole*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Næss N. G.(2006). *Observasjon*. I Fugelseth K. & Skogen K., *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s.90-105). Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Ogden T(2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal(akademiske) Norsk forlag.
- Ogden, Terje(2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Politisk Plattform(07.10.2013). Politisk plattform. For en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet. Sundvolden.
<http://www.hoyre.no/filestore/Filer/Politikkdokumenter/plattform.pdf>
- Postholm M. B(2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*(2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rautaskoski P(2012). *Observasjonsmetoder*. I Brinkmann S. & Tanggaard L., *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*, (s.17-45). Oslo, Universitetsforlaget.
- Risberg T.(2006). *Prosjektplanlegging*. I Fugelseth K. & Skogen K.: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 20-28). Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Santa C. og Engen L.(2003). *Lære å lære*. Bryne: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Skaalvik E. M. og Skaalvik S.(2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skogen(2006). *Case-forskning*. I Fugelseth K. & Skogen K., *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 52-64). Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Skogen(2006). *Forskning: hensikt, innhold og form*. I Fugelseth K. & Skogen K., *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 13-19). Oslo J.W. Cappelens Forlag as.
- Skjervheim(1992). *Det instrumentalistiske mistaket*. I Skjervheim, *Filosofi og dømmekraft*, (s.172-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen T(2010). *Vurdering for læring i klasserommet*(2. utg.). Oslo: Gyldendal(akademiske) Norsk forlag.
- Sollesnes(2003). *Det er bedre med en lærer som snakker med enn ti som snakker til meg*. Spesialpedagogikk 09 2003.

- St.meld. nr. 31 (2007- 2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr.11(2008-2009): *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strandkleiv, O. I. (2006): Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA.
- Svanberg & Wille(2009): La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Säljö R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W Cappelens forlag.
- Tanggard L. & Brinkmann S.(2012): *Intervjuet: samtalen som forskningsmetode*. I Brinkmann S. & Tanggaard L., *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.17-45). Oslo, Universitetsforlaget.
- Tjora H.(05.10.2013). - *Jeg opplever at man noen steder blir blendet av målet, og glemmer at elevene våre er barn*. Spalte i Dagbladets magasin.
http://www.dagbladet.no/2013/10/05/magasinet/pluss/foreldreskolen/havard_tjora/tjora/29530840/
- Thagaard T.(2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*(3. utg.). Bergen, Fagbokforlaget.
- Thuen H.(2012). *Den gode lærer for sin tid. Pedagogikken i lærerutdanningens modernisering: 1902-2012*. I Nordkvelle Y. T., Haugsbakk G. & Nyhus L.(red). *Pedagogisk utvikling -veier og omveier til en god skole*. (s.161-183). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Universitetet i Bergen, Matematisk institutt(06.10.13). *Håvard Tjora: Man kommer ikke tettere på mennesker enn som lærer*.
<http://www.uib.no/math/nyheter/2013/03/haavard-tjora-jeg-sier-det-ofte-men-man-kommer-ikke-tettere-paa-mennesker-enn-som-laerer>
- Vaage, S. (2001). *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser* George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wikipedia(06.10.13). *Håvard Tjora*. http://no.wikipedia.org/wiki/H%C3%A5vard_Tjora

VEDLEGG: 1

Intervjuguide – «den gode lærer»

Tema: Forestillinger

- **Informantens forestillinger den gode lærer og god undervisning**

Hvilke forestillinger har du om den gode lærer? Hvem er den gode lærer? Hva kjennetegner en god lærer?

Hvilke forestillinger har du om hva som er god undervisning? Hva kjennetegner en god undervisningstime? Hva legger du i god undervisning?

Hva mener du er hovedpunktene når det gjelder å legge til rette for læring for alle elever?

Hvordan planlegger, organiser og underviser den gode læreren?

Tema: Læring

- **Informantens læringssyn og læring for alle**

Hva er ditt syn på læring? Hvilke forestillinger har du om betydningen av læring i skolen?

Hva er ditt læringssyn? Hva lærer elevene?

Hva lærer elevene på skolen? Hva mer lærer elevene enn fag og ferdighet? I hvor stor grad ser du betydning av elevenes læring av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter? Er du bevisst på hva elevene lærer i vid forstand?

Hvilke hovedpunkter mener du man som lærer bør vektlegge når det skal legges til rette for læring for alle elever? Lærer alle elever likt?

Hvordan ser du den enkelte elev i undervisningen? Hvordan kan man som lærer klare å se elevene som subjekt? Hvordan legger du som lærer til rette for læring for alle elevene dine?

Tema: Lærerkompetanse

- **Informantens tanker rundt didaktikk, kommunikasjon/ relasjon og klasseledelse**

Hvilken betydning mener du at bruk av den didaktiske relasjonsmodell har for læringsutbytte til elevene? Tydelige rammer? Klare mål og tydelige målsettinger? Bruk av variasjon i metoder og organisering? Vurdering? Bruker du modellen bevisst i planleggingen?

Hvordan tilrettelegger du for god kommunikasjon og dialog i undervisningen din? Hvordan kommuniserer du med elevene? Hvilken relasjon har du til elevene?

Hva mener du det vil si å være en nærværende, engasjert og ekte lærer?

Tema: Gjennomført undervisning

- **Informantens syn på egen undervisning og didaktisk praksistrekant**

Hva synes du om gjennomføringen av undervisningsøkta? Hvordan gikk undervisningstimen din? Måtte du gjøre endringer underveis i forhold til det du hadde planlagt som mål, innhold, metoder osv. Hva var eventuelt årsaken? Gjør du ofte endringer underveis i forhold til det planlagte utgangspunktet?

Kan vi gå igjennom en bestemt situasjon i denne undervisningstimen og knytte den opp til den didaktiske praksistrekant? En bestemt del av undervisningen og planlegging, gjennomføring og begrunnelse/ refleksjon over valg? Gjennomgang av modellen?

VEDLEGG: 2

Observasjon av læreratferd og samspill med elever

- Informant:
- Forskningsstudent:

Didaktisk kompetanse	Observasjon	Beskrivelse
• Følger oppsatt plan mht innhold		
• Varierer organiseringen, formidling og arbeidsmetoder		
• Setter elevene inn i målsetting og plan		
• Gir oppgaver og stiller spørsmål på en tilpasset måte		
• Bruker relevant utstyr og hjelpemidler		
• Har en tilpasset progresjon ut fra elevenes læreforutsetninger		
• Får elevene til å sette seg egne mål		
• Lar eleven få finne svar selv og få gleden av å oppdage		
• Gir hjelp til å strukturere egne tanker og oppfatninger		
• Er oppmerksom på individuelle behov		
• Gir tilpasset veiledning		
• Bruker belønning eller straff		
• Vurderer elevenes mestringsnivå i undervisningsøkta		

Relasjonskompetanse	Observasjon	Beskrivelse
• Er lydhør for elevenes behov		
• Er oppmerksom på enkeltelever og aktiviteten i klassen som helhet		
• Henvender seg direkte til eleven og bruker elevens navn		
• Gir oppgaver og stiller spørsmål på en tilpasset måte		
• Formidler klart og tydelig		
• Hjelper enkeltelever hvis nødvendig		
• Inviterer elevene til å delta i samtalene		
• Styrer samtalen med elevene ut		

fra mål		
• Samtaler med elevene, vektlegger og tar i bruk deres interesser		
• Er opptatt av eleven som person, stiller spørsmål og bryr seg		
• Kan snakke fortrolig med elevene		
• Gir ros og oppmuntrer		
• Viser interesse og engasjement		
• Viser humor og glede		

Ledelseskompetanse	Observasjon	Beskrivelse
• Viser evne til strategisk klasseledelse		
• Viser evne til situasjonsbestemt klasseledelse		
• Viser lærerautoritet og at det er balanse i elev- og lærerkontrollen		
• Har forutsigbarhet og god struktur i undervisningen		
• Gir klare og tydelige kollektive instruksjoner om arbeidet		
• Tar kontroll over konflikter og mestrer konflikthåndteringen		
• Kommer med reaksjoner på avbrytelser		
• Korrigerer forstyrrende samtaler mellom elever		
• Formidler klart og tydelig		
• Viser interesse og engasjement		
• Sjekker at alle elever er med og har kontroll over elevens aktivitet		
• Styrer samtalen med elevene ut fra læringsmål		
• Håndhever klasseregler		

Fagkompetanse	Observasjon	Beskrivelse
• Behersker fagstoffet		

Eventuelt	Observasjon	Beskrivelse

VEDLEGG: 3

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt « Den gode lærer»

Informantens navn:

Arbeidssted og funksjon:

Relevant utdanning og erfaring:

Dette informasjonsskrivet er gjeldende for deltakende parter i vårt forskningsprosjekt og er et informert og fritt samtykke.

Viktig informasjon:

- All informasjon som gis og de opplysninger som kommer frem behandles konfidensielt
- Alle deltakende parter er anonyme og informasjonen kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner eller steder, taushetsplikten blir ivaretatt og brytes ikke
- Intervjuer tas opp på bånd, dette lydbåndet slettes etter prosjektet er avsluttet
- Intervjuer og observasjoner nedtegnes og systematiseres til bruk i forskningsoppgaven og destrueres på lik linje med lydopptak og andre feltnotater
- Forskningsprosjektet er ikke meldepliktig til datatilsynet da ingen personopplysninger registreres elektronisk

Informanten samtykker i å delta i mastergradsprosjektet ved avdelingen for pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer 2012/2013. Det gis mulighet til å lese igjennom og komme med kommentarer på nedtegnede intervjusamtaler hvis ønskelig. Ta gjerne kontakt for videre informasjon og gjennomgang av materiale i etterkant av intervjusituasjonen.

Takk for ditt bidrag!

Med vennlig hilsen

Hilde A. Timenes & Karianne Timenes Mathiesen