



Universitetet
i Stavanger

MASTEROPPGAVE

STUDIEPROGRAM:

Executive Master of Service Management
Master i Serviceledelse

OPPGAVEN ER SKREVET INNEN FØLGENDE
SPESIALISERINGSRETNING:
Ledelse, pedagogisk psykologi

ER OPPGAVEN KONFIDENSIELL?
Ja/nei

TITTEL:

Elevenes oppfatning av en dyktig lærer i videregående skole
- en eksplorativ studie av elevenes oppfatninger sett opp mot klassisk ledelsesteori og hvordan dette kan styrke og bevisstgjøre læreren i sin rolle som leder

ENGELSK TITTEL:

FORFATTER(E)		VEILEDER:
Studentnummer:	Navn:	Olga Gjerald
954184	Kari Anne Nilsen	
.....	

OPPGAVEN ER MOTTATT I FIRE – 4 – INNBUNDNE EKSEMPLARER

Stavanger,/..... 2015

Underskrift UiS EVU:.....

FORORD

Dette har vært en lærerik, men krevende prosess og jeg er veldig glad for å endelig komme i havn med dette arbeidet.

Med ferdigstillelse av denne masteroppgaven, lettes jeg for mye dårlig samvittighet over lang tid. Samtidig føler jeg at jeg har fått nye perspektiver og ny forståelse for rollen min som lærer i videregående skole.

En stor takk til veileder Olga Gjerald som hjalp meg å samle tankene da det fløt som verst og som bidro til å stake ut kursen. Hun gav meg konkrete og gode tilbakemeldinger og har vært en viktig bidragsyter til at jeg nå kan sette sluttstrek.

En takk også til Olav Reitan som er min leder på Sandefjord vgs og til Hjørдин Torsvoll som avdelingsleder på Økonomi og samfunnsfag.

Det var ikke mulig å få frigjort tid fra min stilling i skolen for å studere tematikken «dyktige lærere» så oppgaven er blitt utført i tillegg til full jobb. Da er det godt å ha Olav og Hjørдин som har gitt meg nødvendig rom til å jobbe med denne oppgaven i undervisningsfrie perioder!

Mine kolleger – beklager at jeg har vært litt mentalt fraværende og takk for at dere har vært rause nok til å forstå!

Og, til dere der hjemme, takk for at dere har holdt ut og vært tålmodige med meg, særlig i denne intense innspurten.

Takk til UiS som lot meg gjennomføre dette, selv om det var langt på overtid!

Sandefjord 13. mai 2016

Kari Anne Nilsen

SAMMENDRAG

I denne eksplorative studien er elevenes oppfatning av den dyktige lærer blitt undersøkt, analysert og tolket. Det er også diskutert hvordan elevenes oppfatning kan gi et bidrag til å forstå rollen læreren har som klasseleder.

Bakgrunnen for studien er diskusjonen som går i det offentlige rom om at norsk skole ikke er dyktig nok og at det er behov for reformer i høyere utdanning for å sikre flere kompetente lærere. I følge nyere forskning er læreren den enkeltfaktoren som synes å ha størst effekt på elevenes prestasjoner.

Det interessante i denne sammenheng er derfor å spørre hva lærerne ikke er dyktige nok til. Hva trenger lærere å vite mer om og dyktiggjøre seg på for at læringsutbytte og elevprestasjoner skal bli bedre?

For å belyse dette, er elevene blitt spurt om deres oppfatning av den dyktige lærer. Det er elevene som sitter i klasserommet hver dag og som opplever samspillet med ulike lærere. En grunntanke er at dersom eleven opplever læreren som dyktig, dannes det et positivt læringsmiljø med økt sannsynlighet for økt læringsutbytte.

Som bakteppe for å forstå lærerrollen, er det tatt utgangspunkt i læreren som leder. I denne studien trekkes det inn teori fra generell ledelsesforskning som antas kan ha en betydning for hvordan læreren leder sin klasse som igjen får konsekvenser for elevenes vurdering og læring.

Det er gjennomført et kvalitativt studie med informanter på vg2 og vg studiespesialiserende der formålet var å generere så mange utsagn som mulig om hva elevenes oppfatter som en dyktig lærer. I den kvantitative delen ble det gjennomført en faktoranalyse. Resultat ble 4 faktorer som har tilfredsstillende reliabilitet og validitet i denne eksplorative fasen: Humor, Kompetent, Engasjert og Tilbakemelding. Det er grunn til å tro at dette ikke uttømmende og ytterligere studier bør gjøres for endelige faktorer kan generaliseres.

De ulike variablene i hver faktor gjenspeiler i større grad det som kan relateres til de affektive og sosiale sider ved læreren. Dette kan aktualisere et større fokus på ledelsesteorier i rollen som lærer og være en viktig innfallsvinkel til å forstå prosesser i klasserommet. Det å være klasseleder kontra å utøve klasselederskap vil, med basis i teorien, gi grunnlag for en nytenkning om lærerrollen.

INNHOLDSFORTEGNELSE

OPPSUMMERING

FORORD

	Sidetall	
1.0	INNLEDNING	
1.1	Innledning og posisjonering	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Avgrensninger og presiseringer	2
1.4	Struktur	4
2.0	TEORI	
2.1	Innledning	5
2.2	Begrepsavklaringer og definisjoner	5
2.3	Lærerens betydning	6
2.4	Klasseromsledelse	7
2.5	Ledelsesteori	
2.5.1	Innledning	8
2.5.2	Transformasjonsledelse	8
2.5.3	Implisitte teorier	
2.5.3.1	Sosial persepsjon	9
2.5.3.2	Attribusjonsteori	10
2.5.3.3	Leader Member exchange-teori (LMX)	11
2.5.3.4	Implisitte teorier og ledelse	11
2.5.4	Trekkteorier	12
2.6	Har elevenes synspunkt noen verdi?	
2.6.1	Elevvurderinger	13
2.6.2	Lærerens faglige bakgrunn	14
2.6.3	Internasjonale studier	15
2.6.4	Presentasjon av studie ved Memorial University, St. John's, Canada	18
3.0	METODE	
3.1	Forskningsdesign	20
3.2	Kvalitativt studie	
3.2.1	Fokusgruppe	21
3.2.2	Utvalg og antall	21
3.2.3	Gjennomføring	22
3.2.4	Resultater	22
3.2.5	Gruppesamtaler	24
3.2.6	Utvalg og antall	24
3.2.7	Resultater	25
3.2.8	Konklusjon kvalitativt studie	26
3.3	Kvantitativ studie	
3.3.1	Innledning	26
3.3.2	Utvikling av spørreskjema	26
3.3.2.1	Valg av variabler	27
3.3.2.2	Likert skala	28
3.3.2.3	Survey skjema	28

	3.3.2.4 Etikk	28
	3.3.2.5 Overflatevaliditet	28
	3.3.2.6 Utvalg	29
3.4	Datainnsamling	30
3.5	Dataregistrering SSPSS	30
3.6	Faktoranalyse	30
	3.6.1 Er kravene til å gjennomføre en faktoranalyse oppfylt?	31
	3.6.1.1 KMO-testen og Bartlett's test of sphericity	31
	3.6.2 Korrelasjonsmatrise	32
	3.6.3 Faktorladninger	32
4.0	RESULTAT	
	4.1 KMO og Bartlett's test of sphericity	32
	4.2 Ny faktorstruktur	34
	4.3 Reliabilitet	36
	4.4 Endelig faktorstruktur	40
	4.5 Diskriminant validitet	40
5.0	DISKUSJON	
	5.1 Diskusjon av faktorer	42
	5.2 Ledelse som forståelsesramme	44
	5.3 Fra klasseleder i pedagogisk forskning til transformasjonsleder?	45
	5.4 Personlighetstrekk	46
	5.5 Fra klasseledelse til klasselederskap	46
	5.6 Stiller dagens samfunn nye krav til læreren?	47
	5.7 Avsluttende kommentar	48
6.0	KONKLUSJON	
	6.1 Konklusjon	49
	6.2 Studiens begrensninger og videre forskning	50
	6.3 Mitt bidrag og videre studier	50

1.0 INNLEDNING

1.1 Innledning og posisjonering

Som lærer i videregående skole, er jeg opptatt av det som skjer i klasserommet, i samspillet mellom lærer og elev. Jeg opplever at vi utfører et viktig samfunnsoppdrag og at jeg har svært mange svært kompetente og dyktige kolleger. Samtidig er det daglig diskusjoner i det offentlige rom om at vi har lærere som ikke er dyktige nok. For å heve statusen og gjenreise lærernes autoritet vil bl.a. Høyre styrke lærerutdanningen. Samtidig blir det sagt at lærere må løftes opp på et høyere faglig nivå slik at gode lærere kan bli enda bedre. Selv om dette i hovedsak gjelder allmennlærere i grunnskolen, er det lett å kjenne på følelsen av man egentlig ikke er god nok.

Da kommer også spørsmålet; hva er det jeg som lærer ikke er god nok til, selv med formell og påkrevd formell bakgrunn i fagene jeg underviser i og i pedagogikk? Jeg tror verken jeg eller mange av mine kolleger hadde blitt dyktigere lærere av ytterligere studiepoeng i fagene våre.

Min tilnærming er at undervisning og læring er sammensatt og komplisert. Samtidig tenker jeg at det kan være flere måter å bestige en fjelltopp og det finnes mange forklaringsvariabler for å forstå et fenomen. Det ene ekskluderer ikke det andre.

Så, hva trenger vi og hva skal til for at vi skal oppleves som dyktige lærere? Min antagelse er at det er en annen kompetanse som er viktig og som handler om ledelse og om å engasjere, inspirere, skape entusiasme og begeistre. Dette kan ligge i den enkelte lærers personlige egenskaper. Noen har det i seg, andre ikke. Det kan ligge i hvordan vi utfører vårt virke i klasserommet. Kan det også ligge i hvordan vi definerer vår rolle; definerer vi oss som klasseledere eller rene kunnskapsformidlere, der klasseleder kan sees på som proaktiv og styrende mens formidlerrollen er mer passiv, der eleven i større grad må ta ansvar for egen læring? Kan lærere lære og bli inspirert av klassisk ledelsesteori for en utvidet forståelse av sin rolle? I bunn og grunn handler det kanskje om en tilleggsdimensjon til å forstå lærerrollen, utover det vi kjenner fra pedagogikken og didaktikken.

Videre tenker jeg at det er viktig å spørre elevene hva de oppfatter som en dyktig lærer for dem. Noen vil hevde at elevene har ikke forutsetninger for å kunne vurdere hva som er en god eller dårlig lærer, i hvert fall ikke vurderer lærerens faglig kvaliteter. Det kan være at de ikke kan vurdere hvorvidt jeg driver med vranglære i mine undervisningstimer, men de kan

vurdere om de trives sammen med meg, om jeg lytter til dem, om jeg forklarer godt, om jeg følger opp, gir dem tilbakemeldinger og skaper energi og engasjement i klasserommet.

Min antagelse er at dersom de sier ja på de ovennevnte spørsmål, opplever de meg som en dyktig lærer og gjennom dette legges en solid plattform for et godt læringsmiljø.

Det er disse refleksjonene som vil behandles i denne oppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som lærer i videregående skole, er det elevene på videregående nivå som har fanget min interesse og som jeg ønsker å lytte til. Jeg ønsker å høre hvilke oppfatninger disse elevene har om den dyktige lærer. Videre ønsker jeg å belyse og diskutere hvorvidt klassisk ledelsesteori, dersom det etterlevs i klasserommet, kan bevisstgjøre og dyktiggjøre læreren som leder.

Tittel: Elevenes oppfatning av den dyktige lærer i videregående skole
- En eksplorativ studie av elevenes oppfatninger sett opp mot klassisk ledelsesteori og hvordan dette kan styrke og bevisstgjøre læreren i rollen som leder

Forskningsspørsmål:

Hva legger elevene vekt på ved vurdering av dyktige lærer?

Kan klassisk ledelsesteori bevisstgjøre og dyktiggjøre læreren som leder?

1.3 Avgrensninger og presiseringer

Dette er ikke en masteroppgave i pedagogikk og det anser jeg som en viktig presisering for den som skal lese. Selv om jeg arbeider i skolen og har pedagogisk bakgrunn, er dette en masteroppgave i serviceledelse.

Min tilnærming er i å ta utgangspunkt i den pedagogiske plattformen og teorien, først og fremst representert ved John Hattie og Thomas Nordahl. John Hattie har i boken «Synlig Læring» gjennomført den mest omfattende sammenfatningen av pedagogisk forskning i verden noensinne. Thomas Nordahl er en av Norges mest kjente skoleforskere. Den pedagogiske tilnærmingen er etter min mening godt dekket gjennom hovedsakelig referanser til arbeid av Hattie og Nordahl. Det er ikke derved sagt at det ikke er annen pedagogisk forskning som kunne blitt benyttet.

I denne oppgaven vil jeg ikke komme inn på den didaktiske relasjonsmodell eller andre kjente begrep i den pedagogiske litteraturen og forskningen. Det er ikke fordi disse elementene ikke er viktige, men ønsker å belyse andre mulige forklaringsvariabler til samspillet i elev-lærer i klasserommet. Det er også det som skjer i klasserommet primært som utforskes i denne oppgaven. Andre funksjoner i lærerrollen som f.eks. samarbeid med kolleger, foreldre osv. vurderes å ligge utenfor problemstillingen og vil ikke diskuteres.

Evidensbasert undervisning og hva det er, vil ikke presenteres eller diskuteres i denne oppgaven spesielt. Det er tema i skoleverden at lærere må jobbe evidensbasert, dvs. gjøre mer av «det som virker» for å sikre læringsutbytte. Det som legges til grunn er i alle hovedsak, resultater fra Hatties studier om hva som har påviselig effekt på læringsutbytte for elevene. Mitt studie tangerer dette i og med at jeg trekker inn klassisk ledelsesteori som jeg antar, dersom det etterleves i klasserommet, kan både styrke elevenes oppfatning av den dyktige lærer og sikre et bedre læringsutbytte. I lys av dette, kunne evidensdiskusjonen fått plass i denne oppgaven. Når jeg har valgt å la det være, kan det være en viktig avgrensning for den som skal lese.

Sentralt i læring, er motivasjon og det refereres enkelte steder i oppgaven om motivasjon som forutsetning for læring. Motivasjonsteorier er viktig forståelse alle lærere burde ha inngående kjennskap til og kunnskap om, men i denne sammenheng ble det vurdert for omfattende til å inkluderes. At det ikke inkluderes i denne oppgaven er imidlertid ikke det samme som å si at det er viktig,

Ledelsesteorier slik det presenteres er, tas med fordi det antas å gi en dimensjon til lærerrollen og at teoriene dels kan forklare eller belyse elevenes vurdering og dels kan gi inspirasjon til læreren. Disse teoriene å kunne belyse hva som gjør en kunnskapsrik lærer (en som kan faget sitt) til en opplevd dyktig lærer som er sentralt i det jeg ønsker å utforske.

I oppgaven refereres det til lærere og elever i generelle vendinger. I denne oppgaven er elever på studiespesialiserende studieretning i videregående skole, studieobjektet og det er disse elevene det da refereres til.

I teorien og i studier jeg har lest, er det ikke alltid et klart skille mellom begrepene god lærer og god undervisning.

Enkelte internasjonale studier bruker begreper som «effective teaching», men diskuterer kjennetegn ved den gode lærer. Jeg har forsøkt å forholde meg konsekvent til begrepet dyktig lærer. Implisitt i dette ligger imidlertid også gjennomføring av god undervisning.

1.4 Struktur

Etter innledningen presenteres teorien som denne oppgaven bygger på. Sentralt i dette er fokus på læreren som leder. Et kapittel er viet studier som begrunner hvorfor elevenes stemme er viktig, hvilket anses som sentralt i denne oppgaven.

I metoddelen presenteres den forskningen som er gjennomført med resultat og analyser. Siste kapittel er diskusjon av resultater og en generell diskusjon omkring læreren som leder.

2.0. TEORI

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg først trekke frem generell teori om lærerens betydning for elevenes læringsutbytte. Hva sier pedagogisk forskning om dyktige lærere?

Klasseledelse er et sentralt begrep som blir behandlet og det vil trekkes frem annen ledelseslitteratur som kan belyse lærerens rolle som leder i klasserommet.

Videre ønsker jeg å høre elevenes stemme og jeg mener den stemmen er viktig. Jeg vil trekke frem teori som begrunner hvorfor elevenes stemme er viktig og hvilke implikasjoner det kan ha for lærerrollen. Sist i dette kapitlet vil jeg presentere noen studier som er blitt gjort hvor nettopp elevenes stemme er blitt hørt.

I siste del av teorikapitlet vil en studie fra Memorial University presenteres. Den studien har blitt benyttet som rammeverk for utvikling av mitt prosjekt og vil utdypes nærmere.

2.2 Begrepsavklaring og definisjoner

Elevenes oppfatning av den dyktige lærer handler ikke om en lærer er dyktig eller ikke. Det spørsmålet diskuteres ikke her. Det handler om hva elevene persepterer, dvs. hvordan de oppfatter og videre tolker lærerens dyktighet. Elevenes oppfatning av den dyktige lærer er derfor en subjektiv oppfatning og ikke objektive, målbare kriterier.

Lærer og elev i denne oppgaven henspeiler til elever og lærere på videregående skole, studiespesialiserende.

Når jeg bruker begrepet «læringsutbytte» i denne oppgaven, referer jeg til hva elevene skal lære, ikke hvordan de skal lære dette. Denne tilnærmingen til læringsutbytte sammenfaller med et fokus på hva elevene skal kunne etter å ha fullført et fag eller studium, fremfor hva underviseren skal lære bort.

Når jeg bruker begrepet klassisk ledelsesteori, referer jeg til de teorier og den forskningen som er aktuelt innen forskning på ledelse generelt. Jeg bruker begrepet som pedagogisk forskning som forskning som er relatert til utdanning

2.3 Lærereens betydning

I boken «Synlig Læring» (Hattie 2014) argumenterer Hattie for at det er læreren som er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læringsutbytte. I «Synlig læring» sammenfattes forskning på 140 ulike variabler som antas ha betydning for læring. Hattie bygger sine argumentasjon på 800 metaanalyser basert på over 52 000 studier med et informantgrunnlag på 83 millioner elever over hele verden. Hans studie sammenfatter og presenterer denne forskningen ut fra hvilken virkning den kan dokumentere at forskjellige pedagogiske strategier og ramme faktorer har på elevenes læring.

Oppsummert sier disse forskningsresultatene at betingelser knyttet til f.eks. skolenivå og organisering i skolen, skolebygning og økonomi betyr svært lite for elevenes læringsutbytte. Det er læreren som er den avgjørende forskjellen.

Iflg. Hattie må det diskuteres hva som er god og dårlig undervisning, dvs. «hva som virker». Hattie lanserer begrepet og tilnærmingen «Synlig læring». Dette handler om at læreren må kunne se læring gjennom øynene til elevene og på den måten gjøre både undervisningen og læringen synlig for elevene selv. Undervisning, hevder Hattie, handler ikke om en bestemt metode, men at det er mange fasetter ved undervisningen og i interaksjonen med elevene som lærere må beherske (Hattie 2014:179-199).

Alle resultater i Hatties studier uttrykkes i effektstørrelser som er knyttet til hvilken virkning den enkelte faktor har på elevenes læring. Effektstørrelser inndeles i grader ved at virkninger mellom 0,00 – 0,19 betraktes som ingen effekt, mellom 0,40-0,59 som middels effekt og fra 0,60 og oppover som stor effekt. Nordahl har satt opp følgende oversikt over Hattis funn (Nordahl 2014:18-20):

Område	Effektstørrelse	Effektvurdering
Lærereens tilbakemelding til elevene: positiv, støttende og konstruktiv	0,73	Stor effekt
Lærereens håndtering av bråk og uro i undervisningen	0,80	Stor effekt
Lærereens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen	0,71	Stor effekt

En positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer	0,72	Stor effekt
Kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering	0,74	Stor effekt

(Nordahl «*Dette vet vi om klasseledelse*» s. 19)

Hattie konkluderer entydig at det er læreren som har den sterkeste innflytelsen på læring og hans analyser dokumenterer at lærere med en tydelig og strukturert ledelse og en støttende relasjon til elevene har en betydelig virkning på elevenes sosiale og faglige læring (ibid. s 20) og er forhold rundt dette, jeg ønsker å undersøke nærmere i min studie.

2.4 Klasseromsledelse

Lærerens betydning tillegges lærerens rolle som klasseleder. Det er kunnskap om og ferdigheter i klasseledelse som begrunnes som effekt for økte læringsresultater, jmf Hattie (Nordahl 2014:20).

Ogden definerer klasseledelse som «...lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (Ogden 2013: 17).

Nordahl hevder at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen og at dette kan defineres og forstås gjennom 3 hovedelementer:

Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø

Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro

Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl 2014:13).

Nordahl hevder at gode lærere er gode ledere. De tar ansvar og hånd om undervisningen og klassen og det er ikke tvil om hvem som er sjefen i klasserommet. En slik lærer, hevder Nordahl, vil oppleves som en som elevene liker, som er tydelig, forutsigbar og har kontroll. Han mener læreren fortjener respekt og gjennom godt ledelse av klassen, kan læreren realisere, opprettholde og forsterke den respekten læreren skal ha. (Ibid:57).

Med utgangspunkt i lærer som leder, kan ulike ledelsesteorier belyse og forklare prosesser i klasserommet.

2.5 Ledelsesteori

2.5.1 Innledning

Nordahl argumenterer for at det i utøvelse av klasseledelse, kan skjelne mellom to former for ledelse; strategisk og situasjonsbestemt ledelse. Strategisk ledelse refereres til planlegging og forberedelse av alle sider ved undervisningen og er, iflg. Nordahl, grunnleggende betingelse for god og effektiv ledelse av klasser. Strategisk ledelse innebærer bl.a. at læreren vet hva de vil ved oppstart av undervisningen og hvordan de har tenkt til å realisere målene. Det handler om informasjon, forutsigbarhet og trygghet. Situasjonsbestemt ledelse refereres til den kontinuerlige tilpasning læreren må gjøre for å møte elevenes ulike forutsetninger, modenhetsgrad, tidligere læring og motivasjon (Nordahl 2014:34-35).

Det er interessant å se om det kan være andre ledelsesteorier som kan være viktige supplement til den pedagogiske forståelsen av klasseledelse, særlig teorier som bygger på relasjon mellom lærer og elev og hvordan dette kan påvirke motivasjon og læring. I det følgende presenteres transformasjonsledelse som ledelsesideolog og implisitte teorier og leader-member exchange teorier som mulig forståelsesramme for relasjonen lærer og elev. Det vurderes også som interessant å se på lærerens personlighet.

Definisjoner og begrunnelser vil følge hvert avsnitt.

2.5.2 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse har vært et sentral begrep i ledelsesforskningen i mange år og har sitt utspring i Burns teorier rundt politisk lederskap (Yukl 2006:249). Utgangspunktet var en studie av politiske ledere, deres bruk av virkemidler og effekten på dem som er målet for påvirkningen.

Bass utførte videre empiriske studier av teoriene (ibid s. 250) og iflg Bass er transformasjonsledelse en ledelsesform som aktiverer lojalitet og forpliktelser til leders mål og idealer. Transformasjonsledelse motiverer ved å bevisstgjøre medarbeiderne på resultatenes betydning, stimulere til prioritering av organisasjonens interesser fremfor egeninteresser og aktiverer høyere ordens behov (ibid. s.262).

Transformasjonsledelse refereres gjerne til som de 4 I-er: Idealisert innflytelse, Inspirerende motivasjon, Intellektuell stimulering og Individualisert oppmerksomhet:

En transformasjonsleder har en idealisert påvirkning/innflytelse og i kraft av dette, vekke sterke følelser, tillit, respekt og identifikasjon med lederen. Lederen fungerer altså som en rollemodell for sine medarbeidere. Videre inspirerer transformasjonslederen gjennom å skape god lagånd. Dette inkluderer bl.a. å kommunisere en tydelig visjon og modellere ønsket adferd. Yukl hevder videre at det ideologiske aspektet ved visjonen kan kommuniseres tydeligere og mer overbevisende gjennom blant annet historier (og metaforer og slagord) fordi de ofte inneholder et fargerikt og emosjonelt språk

En transformasjonsleder er videre opptatt av å gi den enkelte intellektuell stimulering gjennom å sikre utfordringer og selvstendig arbeid, og ikke minst, oppfordre til nye kreative løsninger. Ikke minst viser transformasjonslederen individuell omtanke/omsorg. En transformasjonsleder retter spesiell oppmerksomhet mot den enkeltes behov for prestasjoner og vekst gjennom å fungere som trener eller mentor. En transformasjonsleder er bevisst på å ivareta og verdsette den enkeltes individuelle behov og ser individuelle ulikheter som en ressurs. (Yukl, s. 274-76).

Motsatsen til transformasjonsledelse er transaksjonsledelse. Transaksjonsledelse betegnes som en klassisk form for ledelse der leder-underordnet fungerer i et slags bytteforhold. Belønning og straff benyttes som virkemidler for å få utført eller utføre oppgaver. Transaksjonsledelse innebærer en bytteprosess som gjør at medarbeider føyer sin leder, ikke fordi medarbeideren genuint ønsker det, men fordi det gir belønning (Yukl 2006:262).

Iflg Bass er det distinkte forskjeller mellom disse to ledelsesformene, men den ene formen utelukker nødvendigvis ikke den andre. Transformasjonsledelse anses å generere mer entusiasme og motivasjon, men effektive ledere benytter begge strategiene (ibid. s.262).

2.5.2 Implisitte teorier

2.5.2.1 Sosial Persepsjon

Sentralt i Hatties metastudier og i transformasjonsledelse er relasjonen mellom lærere og elev.

Gjennom lærerens fokus på den gode relasjonen, legger læreren grunnlaget for det enkle prinsippet «å bli likt av elevene», en grunnleggende forutsetning for motivasjon til læring (Skaalvik&Skaalvik 2010).

Det «å like» noen er en subjektiv opplevelse. Nettopp elevenes subjektive oppfatning og individuell persepsjon, er sentralt i elevenes oppfatning av en dyktige lærer.

En sosial perspepsjonsteoretisk tilnærming til klasseledelse, kan gi en bredere forståelse av samspillet mellom lærer-elev. Persepsjon er hvordan mennesker oppfatter verden rundt seg og kognisjon er tankemessig bearbeiding av det som blir persipert. Alle mennesker utvikler gjennom erfaring og læring kunnskapsstrukturer eller kognitive skjema. Kognitive skjema er en subjektiv oppfatning om hvordan verden rundt oss henger sammen og er basis for hvordan vi velger å forholde oss til den. Dette innebærer at vi oppfatter verden slik vi tror den er, ikke nødvendigvis en objektiv virkelighet (Wormnes & Manger:84-85).

Persepsjon er sentralt i forhold til den enkeltes oppfattelse av læreren. I en slik prosess kan en persons persepsjon (ønsker, behov og forventninger) av læreren være utslagsgivende for hvordan læreren tolkes. Elevvurderinger der holdninger kartlegges, er alltid persepsjonsbasert. Individuer skaper og tolker virkeligheten «as they interact with their environment» (Berger & Luckmann, 1996 i Carsten et al 2010:545). I klasseledelse som i andre sosiale interaksjoner, er persepsjon og tolkning viktig i forståelse av prosessen. Slik sett er ledelse også en attribusjonsprosess (Yukl 2006).

I følge Bar-Tal (1989; i Bass 1990) har tradisjonell ledelsesforskning i stor grad vært opptatt av å lete etter positivistisk forklaringer på lederes interaksjon med omgivelsene, mens det antagelig er enda viktigere og gir mer forklaringskraft å se på de kognitive og perseptuelle aspektene. Implisitt ledelsesteori har perseptuell tilnærming til ledelse og bygger på attribusjonsteori og sosial persepsjonsteori (Schyns & Meidel 2005).

2.5.3.2 Attribusjonsteori

Attribusjon er de forklaringene vi gir egne og andre menneskers holdninger og handlinger. Attribusjonsteori eller fortolkningsteori handler om opplevelser av årsaker til handlinger, seire og nederlag og hvordan disse opplevelsene får avgjørende innflytelse på fremtidig motivasjon og fremtidig prestasjon. Teorier om attribusjon har til felles følgende grunnleggende antagelser: vi forsøker å forstå verden rundt oss, vi tillegger egne og andres handlinger ytre eller indre årsaker og vi gjør dette noenlunde systematisk. Attribusjon teoriene sier bl.a. at når mennesker skal finne årsak til adferd hos seg selv eller andre, tilskrives disse gjerne indre (jeg er så god) eller ytre årsaker (hun var heldig med oppgaven). Attribusjonsforskning har vist at attribusjonsprosesser ofte inneholder bias, det vil feilaktige bedømminger. Våre slutninger bygger på tidligere erfaringer, mer enn faktisk objektive kriterier. Attribusjonsteorier vil f.eks. kunne forklare elevvurderinger der elevene konsekvent presterer dårlig og tillegge dette

læreren. Motsatt kan læreren attribueres som dyktig lærer dersom elevene presterer godt. (Wormnes & Manger 2008:84-85).

2.5.3.3 Leader Member Exchange-teori (LMX)

Med utgangspunkt i hvor viktig relasjon mellom elev og lærer er for elevenes læringsutbytte, er Leader-Member Exchange teori interessant å se på i en skolekontekst. LMX teori omhandler det dyadiske forholdet mellom over- og underordnet, i denne kontekst lærer og elev. LMX defineres som et bytte og utvekslingsforhold basert på gjensidig respekt og tillit. (Yukl 117-24)

LMX beskriver kvaliteten på relasjonen mellom over- og underordnet og i de fleste undersøkelser, handler det om vertikale forhold. De underordnede som det etableres en tettere relasjon til, får gjerne større innflytelse, mer selvstendighet og andre goder i bytte for lojalitet og gode prestasjoner, altså en form for sosial utvekslingsteori (Yukl 2006:116-124). Fordelen for en leder som har utviklet høy LMX til sin underordnede er nytten av vedkommende som en trofast og lojal medarbeider (ibid.).

LMX teori kan bidra til å forstå den dynamikken som oppstår mellom lærer og elev.

En viktig forskjell ved å se denne teorien opp mot det som skjer i klasserommet og relasjon lærer-elev. Nordahl 2011 presiserer det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev og at dette er en grunnforutsetning i all utdanning (Nordahl 2014:34).

2.5.3.4 Implisitte teorier og ledelse

LMX kan knyttes opp mot Transformasjonsledelse. Sentralt i transformasjonsledelse er at lederskap er et resultat av en dynamisk interaksjon mellom leder og underordnet (Yukl s.265).

En transformasjonsleder er karismatisk og inspirerende og virker intellektuelt stimulerende. Denne ledertypen får de ansatte (elevene) til å tro at de kan utrette noe. Attribusjonsteori er et sett med teorier som fokuserer på personpersepsjon og relasjoner mellom mennesker. Attribuering av egenskaper og adferd kan derfor sies å være enkle svar på kompliserte sammenhenger og brukes ubevisst for å gjøre oss i stand til å vurdere situasjoner raskt, forenkle en verden med mye informasjon, rasjonalisere og forklare fornuften i vår reaksjon overfor mennesker vi møter (Yukl 2006).

2.5.4 Trekkteorier

Lærerens personlighet kan også kan en betydning for elevenes oppfatning av den dyktige lærer. Dette kan kobles mot den faktiske utøvelsen av klasseledelse, men også være viktig sett i lys av attribusjonsteorier.

Trekkpsykologien er den tilnærmingen til personlighetsforskningen som fokuserer på sentrale og stabile individuelle forskjeller i atferds tilbøyeligheter, kalt personlighetstrekk.

Personlighetstrekk defineres som avgrenset, relativt stabile tilbøyeligheter vi mennesker har til å føle, tenke og handle på tvers av tid og sted. Det er når vi handler i tråd med våre grunnleggende trekk at vi over antagelig trives og presterer best. På denne måten kan personlighetstrekk være viktig for vår måte å fungere på og eventuelt også for hva vi er best skapt til å holde på med (Nordvik i Saksvik & Nytrø:64-90).

I klasserommet kan personlighetstrekk både hos lærer og elever ha betydning for samspillet i klasserommet. I denne konteksten er det mest aktuelt å se på læreren, da det er hvordan ulike elever vurderer læreren som er overordnet tematikk.

I trekkforskningen er det tilnærmet konsensus om femfaktormodellen for personlighet, der trekkforskerne har identifisert 5 overordnede trekk, kalt domener, med 30 underordnede fasetter (ibid s. 67). Disse fem overordnede trekkene er:

Nevrotisisme	Dette handler om følelser og om de hemmer deg i din fungering eller er til inspirasjon. Emosjonell balanse er motsatsen til nevrotisisme
Ekstraversjon	Dette handler om å finne energi i sosial samkvem med andre eller om man trives best alene eller i mindre grupper. Selvmarkering, sosiabilitet og aktivitet er blant de fasetter som måler domenet. Motsatsen til ekstraversjon er introversjon
Åpenhet	Fantasifull, åpen for nye ideer, alternative muligheter vs mer tradisjonsbundet og praktisk. Abstrakt vs konkret er viktig stikkord.
Medmenneskelighet	Har du tillit til andre mennesker? Er du oppriktig interessert i andre, lytter du mer enn du snakker? Er du villig til å hjelpe og bistå andre mennesker?
Planmessighet	Dette handler om å sette seg mål, gjøre det som må til for å nå målet, holde avtaler, ha ambisjoner.

(Kilde: Nordvik i Saksvik & Nytrø, s. 68)

Generelt kan det sies at det er vanskelig å påvise klare og sterke effekter av personlighet, men at det er lett å finne spor av personlighetsvariasjon i nesten hva som helst, f.eks. også lederstil og ledereffektivitet. (Norvik i Saksvik & Nytrø:66). Årsaken til at personlighetstrekk er så interessant i forbindelse med ledelsesforskning er fordi disse trekkene er relativt stabile og vil til en viss grad predikere og påvirke atferden (Yukl 2006, 444-445).

2.6 Har elevenes synspunkt noen verdi?

2.6.1 Elevvurderinger

Alle Hatties metaanalyser som tar for seg undervisningskvalitet og læring, er hentet fra elevevalueringer av lærere som er utført av høyskole- og universitetsstudenter. Hattie konkluderer med at elevenes rangering av lærerkvalitet og undervisning, henger sammen med læringsutbytte. (Hattie 2014:181-182).

Marsh 2007 hevder at å bruke elevevalueringer som grunnlag for å vurdere god eller dårlig undervisning, er omstridt, selv om det hevdes at de fleste studier viser at de både er pålitelige, troverdige og gyldige (Hattie 2014:182). Tomasco (1980) argumenterer at studentevalueringer i større grad fungerer som personlighetskonkurransse enn å fungere som valide mål på effektiv undervisning (Aarstad 2012:35;Hattie 2014:181-182). I en undersøkelse fra 1982 utført av Abrami, Leventhal og Perry (Hattie 2014:182) ble det utført en metaanalyse av studier på hvilken innflytelse en instruktørs personlighet har på elevenes rangeringer av undervisning. De fant at underviserens ekspressivitet hadde en vesentlig effekt på elevenes evaluering, men liten effekt på prestasjoner. Undervisningstimenes innhold hadde derimot en vesentlig effekt på elevenes prestasjoner, men liten effekt på evalueringene.

Cohen (1981) fant at elevene var temmelig nøyaktige når de evaluerte egen progresjon i faget og dette vitner om at elevene er nøyaktige når de evaluerer egen læring og sannsynligvis også når det gjelder hvilken innflytelse læreren har (Hattie 2014:182).

Hattie hevder at bruk av elevevalueringer er særdeles viktig for å sikre kvalitet i undervisningen. Han hevder risikoen er stor for at vi stoler på antagelser om god kvalitet uten av vi vet og at vi tenker at elevene ikke er modne nok til å kunne gjøre meningsfulle vurderinger av hvilken effekt lærerne deres har på læring. Han sier videre at dette ikke handler om hvorvidt lærerne er dyktige eller ikke eller om kollegene ser dem som dyktige. Det handler tvertimot om elevene ser på dem som dyktige eller ei. Elevene sitter i klassene deres, de vet hvorvidt læreren ser læring gjennom deres øyne, og de vet hvilken kvalitet lærer-

elev-relasjonen har. Lærere må kjenne til hvor synlig læringen er, sett fra elevenes perspektiv. Han sier videre at det er viktig at elevenevalueringsmetodene er av god kvalitet, selv om metaanalysene viser liten forskjell i funn uansett hvilket elevenevalueringsskjema som er brukt (Hattie:182-183).

Susan Groundwater-Smith hevder i sin artikkel «Listening to Students» at for å forstå elevenes læring, må vi være i dialog med elevene om deres læring. Dette innebærer mer enn å høre elevenes oppfatning av dyktige lærere, som er utgangspunktet i denne oppgaven, men handler likevel om å ta elever og deres oppfatninger på alvor. Burke & Grisvenor (2003) hevder at det er en historie det å ikke ta hensyn til elevenes erfaringer i skolen og at denne neglisjeringen er institusjonalisert i skolen (Groundwater-Smith, EBE Journal:18).

I Norge er studentevalueringer ett av flere tiltak i Kvalitetsreformen for å sikre nivået i høyere utdanning og bør i hovedsak hilses velkommen av både studenter og faglærere (Uniped 1/2012:34)

2.6.2 Lærerens faglige bakgrunn

Gjennomgangen viser at det elevene i stor grad legger til grunn i oppfatningen av den dyktige lærere, i stor grad handler om de affektive sidene ved læreren og samspillet i klasserommet. Det finnes lite evidens på at fagkompetanse kan forklare elevenes vurdering av den dyktige lærer og læringsutbytte.

Hattie presiserer at det er vanskelig å finne at fagkunnskap er viktig, hvilket forundrer mange forskere. Hans forklaring kan være at alle lærere har en akseptabel mengde fagkunnskap og at det derfor er lite varians som kan settes i sammenheng med elevresultater. Man kan forvente at lærere med høy fagkompetanse har bedre forutsetninger for å forstå hva som er optimal progresjon i faget og har bedre forutsetninger for å gi gode tilbakemeldinger. Dette gir ikke forskningen belegg for å hevde (Hattie 2014).

Hardoy, Mastekaasa og Schøne (2015) finner at elever som går på skoler med erfarne lærere, høyt utdannede lærere og mange lærere som fikk gode karakterer under lærerutdanningen, ikke presterer bedre enn andre elever. Lærerens karakterer korrelerer ikke med elevenes karakterer. Det samme gjelder lærerens utdanningsnivå. De finner altså ingen støtte for en hypotese om at lærere med lengre utdanning fører til at elevene får bedre karakterer (les;l læringsutbytte). De påviser dog en positiv sammenheng mellom lærerens ansiennitet og elevenes karakterer.

Det er ingen konsensus knyttet til hvilke kjennetegn som best fanger opp lærerkvalitet og det er generelt problemer med å finne robuste sammenhenger mellom observerte kjennetegn og elevprestasjoner (Hardoy, Mastekaasa, Schøne:51). Dere undersøkelse støtter tidligere forskning, hovedsakelig amerikansk, som typisk har funnet små effekter av observerte læreregenskaper på elevprestasjoner (ibid).

Aarstad finner i sin undersøkelse ingen bidrag som eksplisitt måler hvorvidt formalkompetanse i pedagogikk influerer på studentenes evalueringer. Han viser til at Seiler et.al (1999) imidlertid fant at forskningsorienterte forelesere på universitetsnivå fikk gode tilbakemeldinger på personlige egenskaper. Carre og West 2010 fant at forelesere med doktorgrad og lang undervisningserfaring faktisk tenderer til å få negative evalueringer (Aarstad i Uniped 2/2012).

2.6.3 Internasjonale studier

I sin studie «How high School Students Perceive Effective Teachers» i 2009, presenterte Delaney 5 karakteristikker som elevene hadde vurdert som viktigste kjennetegn på en dyktig lærer

- Kunnskapsrik (knowledgeable)
 - En kunnskapsrik lærer bidro til å bygge opp elevenes selv-tillit (sense of self-confidence)
- Humoristisk (humorous)
 - Bidrar til at elevene blir mer fokusert og engasjert
- Viser elevene respekt (respectful)
 - Gjensidig respekt. Du viser tillit og blir respektert, både som lærer og som elev
- Tålmodig (patient)
 - Reduserer frustrasjon
- Strukturert (organisert)
 - En strukturert og organisert lærer inngir respekt

Studien ble gjennomført blant 451 videregående elever (Senior High School) ved 8 ulike skoler i Newfoundland og Labrador i Kanada. Studien hadde som formål å gi elevene en stemme og å få oversikt over elevenes oppfatning av hva som definerer en dyktig lærer. (Delaney 2009). Denne studien viste tydelig at elevene fokuserte mindre på den rene pedagogiske praksisen og mer på de affektive sidene ved læreren eller sagt på annen måte:

den sosiale adferden og det emosjonelle uttrykket. Dette er i tråd med Stronge (2002; sitert i Delaney 2009:7) som hevder at mange intervjuer og tilbakemeldinger vedr effektiv undervisning fokuserer på lærerens affektive karakteristikk.

Delaney henviser videre til Rudduck & Flutter (2004) som konkluderer med at studenter oppfatter dyktige lærere som

1. Menneskelige, tilgjengelige, pålitelige og konsekvente
2. Respekterer elevene
3. Er entusiastisk og positiv
4. Er faglig kompetent (Delaney 2009:7)

I sin artikkel «A history of good teaching; Students Perspective» gir Axelrod (2007) en historisk oversikt over studenters vurdering av «good teaching» og hevder professorer er kjent og husket for følgende kjennetegn:

Accessibility/approachability	Viser elevene respekt, tar elevene seriøst, entusiastisk, glad i faget sitt, tilgjengelige, hjelpsomme, studentorientert
Fairness	Favoriserer ingen, konsekvente, har en fast standard, ingen særfordeler, kan stole på systemet
Open-mindedness	Ikke være intolerant, akseptere uenighet, åpen for annerledes tenkende
Mastery and delivery of academic material	“mastery” handler om kunnskap i faget mens «delivery» er formidling. Iflg Axelrod, er dette sett på under ett av studentene. Studentene er ikke de beste til å vurdere faglig bredde og dybde hos en professor
Enthusiasm	Et særlig engasjement, brennende, for faget sitt og for å få lov til å formidle. Dedikert. Smittende entusiasme
Humor	Ikke nødvendig eller tilstrekkelig for høy kvalitet i undervisningen, men kan dekke over andre svakheter. Humor fungerer best når det setter liv til faget.
Knowledge and inspiration imparted	Intellektuell stimulerende. Kunnskapsrik og inspirerende. Udefinerbart – en «It»-faktor

Axelrod tar til orde for at elever eller studenters tilbakemelding alltid er et produkt av sin tid og speiler det samfunnet og tidsalderen vi er i. Han hevder vi f.eks. i dag trenger å vite mer om hvordan den digitale tidsalder påvirker studentenes forventninger, motivasjon og konsentrasjon. Studentevalueringer er en måte å få tilbakemeldinger og til en viss grad, tilpasse skole og akademia til nye generasjoner (Axelrod 2007:7)

Deepa & Manisha Seth (2014) argumenterer for at uavhengig av hvor kunnskapsrik og kompetent en lærer er, er han eller hennes formidlingsevne og hvordan denne kunnskapen overføres til elevene, det som betyr noe. I en eksplorerende undersøkelse blant 250 studenter undersøkte man elevenes oppfatning av lærere. Deres funn var at kritiske faktorer som har betydning for læringsutbytte er fremragende kommunikasjonsevner, holdning, interaktiv læringsstil, en praktisk (real-life) tilnærming, empati og både organisatoriske evner. De presenterer sine resultater som viktig for å utforske gapet mellom studenter og skoleledelsens oppfatning av hva som kan defineres som «effectiv teaching» og hvordan elevenes oppfatning av «effective teaching» har endret seg med tiden. (Deepa, Manisha & Seth 2014).

J.J. Beishuizen et al (2001) setter søkelyset på to overordnede karakteristikk av den dyktige lærer; personlighet og evne. Personlighetsperspektivet handler først og fremst om en balansert og moden personlighet. Lærere kan defineres som snill, seriøs, entusiastisk, vennlig, attraktiv osv., alt beskrivelser gjenspeiler lærers personlighet. Evne refererer til ferdigheter, kunnskap og erfaring som kritiske faktorer for fremragende undervisning. Formålet med deres studie var å få en dypere forståelse av hva studentene tenker om den dyktige lærer. De hevder videre at mest oppmerksomhet er blitt gjort mot læreres praktisering og meninger enn studentenes oppfatning av den dyktige lærer. I deres undersøkelse beskrev grunnskoleelever den dyktige lærer som kompetent instruktør med fokus på kunnskapsformidling og ferdigheter mens videregående elever la vekt på de relasjonelle ferdighetene. Lærerne derimot legger i størst grad vekt på lærerens relasjonskompetansen og i hvilke grad læreren etablerte en personlig relasjon til sine elever.

Jahangiri & Mucciolo (2008) gjennomførte en kvalitativ studie blant 2.295 tidligere og nåværende universitetsstudenter på tannlege- og medisinstudier. Studentene ble spurt om hvilke kvaliteter ved lærerne som de satt størst pris på. Det utkrystalliserte seg 21 definerte kategorier som videre ble gruppert inn i 3 hovedkategorier; personlighet, prosess og adferd (performance). Denne studien viste ulikheter i vurderingene på nåværende og tidligere studenter. De som fremdeles var studenter var innhold i undervisningen og hvordan den ble gjennomført, det viktigste. Tidligere studenter var mer opptatt av læreres kompetanse og selvtillit. Begge vurderte formidlingsevne og lærerens ekspertise som viktig. Det viktigste bidraget denne studien da presenterer, er at det kan være forskjell på hvordan elevene vurderer undervisningen her og nå kontra senere. Hva dette skyldes, sier studien ikke noe om og det er et område som kan utforskes nærmere.

2.6.4 Presentasjon av amerikansk/kanadisk studie fra Memorial University of Newfoundland.

Delaney et.al (2010) gjennomført en stor studie ved Memorial University of Newfoundland (MUN) for å identifisere studentenes opplevelse av det de definerer som effektiv undervisning.

Det er denne studien har benyttet som støtte- og rammeverk i utarbeidelse av min eksplorative undersøkelse og den presenteres derfor noe mer inngående enn øvrige studier.

Hovedhensikten med studien var å identifisere noen kjennetegn eller karakteristikk som studentene oppfattet samsvarte med god undervisning. Forskerne ønsket svar på hva elevene oppfattet som effektiv undervisning og hvordan dette demonstreres av læreren.

Tolkningen av elevenes erfaringer og meninger var målet med undersøkelsen og studien var bygget opp som en «grounded theory». Grounded theory (GT) er en induktiv, sosiologisk metode som fokuserer på mønstre for menneskelig samhandling. GT gir en begrepsmessig redegjørelse for hvordan deltagerne i en studie håndterer sin hovedutfordring i et felt.

Ambisjonen i GT er å utvikle en samlet teoretisk forklaring på en sosial handling eller en prosess. Som metode er den tverrfaglig og generell og det kan gjøres bruk av kvalitative så vel som kvantitative metoder. Metoden kan oppleves kompleks, men for den som vil forske på menneskelige adferdsmønstre, kan GT være en døråpner til utfordrende faglig og personlig utvikling (Hjalmult, Giske og Satinovic 2014, s. 14-15).

Studien ved Memorial University ønsket å gi studentene en tydelig stemme for deres vurdering av «effective teaching». Studentene ble bedt om å identifisere kjennetegn på effektiv undervisning og beskrive hvordan læreren demonstrerer dette i klasserommet. Studentene måtte videre rangere karakteristikkene i forhold til hverandre, der 5 ble definert som viktigst og 1 minst viktig.

Etter omfattende analysearbeid der karakteristikker og adjektiver ble kodet og rangert etter hvor hyppig de ble nevnt, ble konkluderte med at elevene oppfatter at følgende karakteristikker som kjennetegn på effektive lærere:

- | | |
|-----------------|------------------------|
| ▪ Respectful | Gjensidig Respekt |
| ▪ Knowledgeable | Kunnskapsrik |
| ▪ Approachable | Imøtekommende |
| ▪ Engaging | Engasjerende |
| ▪ Communicative | Lyttende og oppmerksom |
| ▪ Organized | Strukturert |
| ▪ Responsive | Oppmerksom |
| ▪ Professional | Profesjonell |
| ▪ Humorous | Humoristisk |

I de følgende kapitler vil denne undersøkelsen refereres til som undersøkelsen eller studien ved MUN.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg gi en begrunnelse for valg av metode og beskrive forskningsprosessen.

3.1 Forskningsdesign

Problemstillingen i denne studien er å undersøke elevenes oppfattelse av den dyktige lærer. Som støtte i denne eksplorative undersøkelsen, har jeg valgt å benytte undersøkelsen fra Memorial University (i det følgende kalt MUN) som et støtteverktøy og rammeverk. Jeg valgte denne studien fordi den rapporterte et rikt utvalg av påstander og utsagn som kunne benyttes som viktig støtteverktøy i egen studie. Videre oppfattet jeg organiseringen av elevenes vurderinger av lærer i overordnede domener som et hensiktsmessig rammeverk å ta utgangspunkt i.

Jeg ønsker å se om disse 9 karakteristikkenes som elevene identifisert for hva de oppfatter som dyktig lærer og effektiv undervisning ved MUN kan repliseres til norske forhold eller om det er helt andre vurderingen norske elever legger til grunn.

For å få svar på dette, er min vurdering at jeg først måtte bli kjent med våre elevers oppfatning av den dyktige lærer. Videre ønsker jeg å vurdere om den kategoriseringen som undersøkelsen ved MUN kom frem til, kan repliseres til norske forhold. I etterkant av dette må denne tesen testes for et større utvalg kvantitativt.

Denne oppgaven har altså både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming og jeg har valgt en såkalt metodetriangulering, dvs. at jeg kombinerer ulike metodiske tilnærminger (Gripsrud et al:97). Gjennom den kvalitative studien ønsker jeg å få frem ulike oppfatning av elevenes oppfatning av den dyktige lærer. Jeg ønsker også å se om de overordnede domener som undersøkelsen ved MUn har identifisert, kan gjelde i norsk skole. Den kvantitative delen av prosjektet har som formål å operasjonalisere dette til målbare størrelser og mulig fremtidig generalisering.

Gjennom en slik prosess er målet å få frem overordnede noen av hva norske elever oppfatter som dyktige lærere og lage et grunnlag for en fremtidig utvikling av et måleinstrument som kan få en praktisk nytteverdi klasserommet.

Jeg vil redegjøre for det kvalitative studie før jeg går videre med den kvantitative delen av prosjektet. Jeg vil redegjøre for utvalg, fremgangsmåte og teknisk gjennomføring av studiene. Resultatene fra den kvalitative delen av prosjektet vil presenteres i dette kapitlet da disse resultatene la grunnlaget for den kvantitative delen.

3.2 Kvalitativt studie

3.2.1 Fokusgruppe

For å få frem elevenes oppfatning av den dyktige lærer, valgte jeg først å gjennomføre en fokusgruppe.

Fokusgrupper er nyttig når spørreskjema skal planlegges og brukes både til utvikling og evaluering av spørreskjema. Ved utvikling av spørreskjema kan fokusgrupper benyttes til å

- Eksplorere feltet (utvikle problemstillinger og hypoteser)
- Klargjøre folks forståelse av sentrale begreper
- Kartlegge hva som er naturlig rekkefølge på spørsmålene i spørreskjema
- Klargjøre hva som skal til for at folk ønsker å delta i en undersøkelse

((Notnæs 2005)

I mitt tilfelle ble fokusgrupper benyttet dels til å avklare oppfatninger, dels til å avklare hvilke spørsmål/påstander som ville være aktuelle ta med inn i utviklingen av den kvantitative undersøkelsen.

Det kan sies å være 3 hovedtyper av fokusgrupper, basert på hvilke problemstillinger de er ment å belyse. En eksplorerende tilnærming brukes bl.a. for å definere problemer mer utfyllende, foreslå hypoteser for testing og pre-teste spørreskjema (Ibid.: 100). Min studie er eksplorerende.

Fokusgrupper settes gjerne sammen av 8-10 personer. Intervjuerens (forskerens) rolle er å være så tilbaketrukket som mulig for å gi deltagerne rom for å diskutere med hverandre (ibid).

3.2.2 Utvalg og antall

Gruppen som er studieobjektet er videregående elever, fra vg2 og 3 studiespesialiserende studieretning. Det ble derfor rekruttert 9 personer ved direkte forespørsel fra ulike klasser på vg2 og vg 3 og deltagelsen var frivillig. Det deltok 4 jenter og 5 gutter, og min vurdering var at de således representerte et tverrsnitt av den totale populasjonen.

Det som ikke var tilfelle, var at deltagerne var ukjente for hverandre. Det kan være en utfordring dersom man f.eks. forsker på sensitive temaer som angår den enkelte personlig (Notnæs 2005). I dette tilfelle, der målsettingen var å få frem elevenes oppfatning av den dyktige lærer, ble dette vurdert til å være av liten eller ingen betydning.

Som forsker var jeg med som moderator. Jeg grep inn dersom enkelte snakket mye, dersom noens meninger ikke ble hørt, dvs. sørget for at alle stemmer ble hørt og at alle mine spørsmål ble besvart.

Årsaken til dette, var få frem så mye som mulig av de holdninger og oppfatninger elevene har.

3.2.3 Gjennomføring

Design: Eksplorerende

Utvalg 9 deltagere, 5 jenter og 4 gutter, 17 til 18 år.

Varighet 1,5 timer

Denne gruppen ble bedt om å svare på et enkelt spørsmål

- 1) Hva oppfatter du kjennetegner en dyktig lærer? Hva gjør dyktig lærere?

Gjennomføringen ble organisert som «round-table» diskusjon og tatt opp å på bånd.

Undertegnede fungerte som fasilitator og moderator.

3.2.4 Resultater

Det ble i etterkant av fokusgruppen skrevet et referat der alle utsagn ble skrevet ordrett inn i et memonotat. Elevene kom med utsagn som f.eks.

«De må kunne hilse på oss i gangene, si hei, se oss inn i øynene. Det er det mange som ikke gjør og jeg skjønner ikke hvorfor»

«Det er tydelig at mange lærere heller ville vært alle andre steder enn i klasserommet. Den type holdning smitter over på elevene også»

«Mange lærere blir tydelig irritert når elever ikke forstår. Da blir det sånn at man ikke tør spørre»

Målsettingen med gjennomføring av denne fokusgruppen, var å se om elevene, gjennom en eksplorerende tilnærming, kom med de samme utsagnene om hva de oppfatter som dyktig

lærer som studien ved MUN slik at den studien fortsatt kunne benyttes som et ramme- og støtteverktøy.

For å kartlegge dette, ble utsagnene gruppert og nummerert iht rangering fra MUN

Kategori	MUN 2010	Oversatt
01	Respectful	Respekt
02	Knowledgeable	Kunnskapsrik
03	Approachable	Imøtekommende
04	Engaging	Engasjerende
05	Communicative	God formidler og lyttende
06	Organized	Strukturert
07	Responsive	Oppmerksom og responderende
08	Professional	Profesjonell
09	Humorous	Humoristisk

Alle utsagn ble gjennomgått og kodet. Utfordringen er at flere utsagn kan naturlig ligge under flere domener. Gjennom denne systematiske gjennomgangen, kom det frem at elevenes utsagn i stor grad samsvarte med studien ved MUN.

Eksempel:

Nummer	Utsagn
09	En god lærer skaper en god atmosfære i klasserommet, det må være litt latter og moro
05	Vi elever er forskjellige. Det er derfor viktig at lærerne varierer sine metoder
04	Noen lærere er så gørr kjedelige og da blir timene også gørr kjedelige
01	Mange lærere blir tydelig irriterte når elever ikke forstår. Da blir det sånn at man ikke tør å spørre
01	Noen ganger sier lærerne rett ut at noe ikke er bra, rett og slett driter ut elevene. Det er ikke bra
06	Jeg liker å notere fra tavla når læreren snakker. Noen ganger opplever jeg timene som veldig kaotiske fordi det ikke er noen overskrifter eller struktur. Alt stoff presenteres hulter til bulter og jeg skjønner ikke mine egne notater etterpå. Bortkasta tid.
01	Det er tydelig at mange lærere heller ville vært alle andre steder enn i klasserommet. Den type holdning smitter over på elevene også
01	En lærer kan ikke være bestevenn med elevene, må ha kontroll. Noen lærere er så opptatt av å være venn med elevene at vi mister respekten. Det blir for dumt.

Denne gjennomgangen viste at alle utsagn kunne grupperes innenfor den 9 ovennevnte kategoriene. Den kategorien med tilhørende utsagn som ikke ble nevnt, var profesjonell.

Det var også en del utsagn som passer i flere kategorier. Basert kun på den kvalitative undersøkelsen, kunne det derfor være grunnlag for å slå sammen enkelte domener.

Etter gjennomført fokusgruppe, var det min mening at det ikke var generert tilstrekkelig mange utsagn og påstander som kunne sikre tilstrekkelig varians i et spørreskjema. Jeg valgte derfor å supplere den kvalitative studien med gruppesamtaler.

3.2.5 Gruppesamtaler

I litteraturen er ulike betegnelser for hvordan man skal forstå og oppfatte intervjuer der flere personer delta. Gruppesamtaler er i sin form litt annerledes enn fokusgrupper. Morgans 1996 definerer fokusgrupper på følgende måte: fokusgrupper er en forskningsteknikk der data samles inn gjennom gruppeinteraksjon rundt et emne som er bestemt av forskeren. Dette kan man si skiller seg fra en gruppediskusjon der diskusjonen i større grad opptrer spontant og hvor dynamikk, assosiasjoner, refleksjoner skjer her og nå (Gripsrud et.al.:100)

I gruppesamtalene, arbeidet gruppene friere. Her ble 3 grupper a 8 deltagere satt sammen for å diskutere det samme tema. En i gruppen hadde ansvar som referent og som forsker holdt jeg meg i bakgrunnen.

3.2.6 Utvalg og antall

Design; Eksplorerende

Utvalg: Vg2 elever studie spesialisierende. Ulike studieretninger. Jevn kjønnsfordeling. 18 elever fordelt på 3 rupper.

Varighet 1 ½ time

Informantene fikk her presentert de overordnede domene med kort hjelpetekst og skulle komme med innspill på utsagn om deres oppf dyktige lærere som de oppfattet tilhørte de ulike kategoriene. Oppdraget var at informantene skulle komme adjektiver og/eller utsagn som de mente kunne tilhøre de ulike domenene.

En av gruppemedlemmene fungerte som referent og en av gruppemedlemmene refererte fra diskusjonen.

3.2.7 Resultater

Oppsummert kom elevene med disse vurderingene:

Domene med hjelpetekst	Adjektiver	Utsagn
Respekt <i>Dette handler om lærers holdning til den enkelte elev</i>	Rettferdig, tålmodig, hjelpsom, ærlig, omsorgsfull	<p>Må vurdere elevene på en upartisk måte hvor «trynefaktor» ikke spiller noen rolle</p> <p>Anerkjenne elevens ulike meninger</p> <p>Ikke demotivere elever gjennom korreksjon</p> <p>Hjelp de som trenger hjelp, snill</p> <p>Ikke spørre de som ikke rekker opp hånda</p> <p>Se elevene som personer</p>
Kunnskapsrik <i>Lærerens kunnskaper</i>		<p>Læreren må vite hva h*n snakker om</p> <p>Koble teori og det virkelige liv, trekke paralleller</p> <p>Ha kompetanse til å bevege seg utenfor stoffet under diskusjoner</p> <p>Kunne svare på faglige spørsmål uten alltid å måtte sjekke opp først</p>
Imøtekommende <i>Dette handler om hvordan læreren møter elevene</i>	Vennlig, tilgjengelig, positiv	<p>Mange lærere lærer seg aldri navnene våre. Hvor mye bryr de seg egentlig?</p> <p>En blid og positiv lærer er lettere å spørre enn andre</p>
Engasjerende <i>I hvilken grad læreren engasjerer elevene</i>	Entusiastisk, interessant, motiverende, kreativ, energisk, bestemt	<p>Varierte undervisningsmetoder</p> <p>Hvis en lærer er engasjert, smitter det over på elevene.</p> <p>Formidle sin interesse og lidenskap for faget for at vi skal oppdage det samme</p> <p>Det er viktig at læreren er sjefen i klasserommet</p>
God formidler og lyttende <i>Lærers evne til å kommunisere og å lytte</i>	Tydlig språk, konstruktiv, oppmerksom	<p>Lærerne må bruke et språk vi forstår</p> <p>Kan ha lidenskap og engasjement, men vil ikke fungere optimalt som lærer uten god pedagogisk kompetanse</p>

		<p>Komme med konstruktive tilbakemelding og ikke bare peke på hva som er feil</p> <p>Måten lærer snakker på (avgjør) om det er kjedelig eller ikke</p> <p>Lærerne må lære å lese oss elevene; kjeder vi oss, hvem vil og vil ikke si noe, hva er vi i modus for?</p>
<p>Strukturert Hvor organisert læreren er</p>	Forberedt, organisert, effektiv	<p>Viktig at læreren er godt forberedt til timen, har et opplegg og vet hva som skal gjøres</p> <p>Kommer tidsnok til timen</p> <p>Kunne bruke teknisk utstyr</p> <p>Må rette prøver og gi tilbakemeldinger raskt</p>
<p>Oppmerksom og responderende Er læreren oppmerksom og tilgjengelig for elevene?</p>	Tilgjengelig, observant, imøtekommende	
<p>Humoristisk</p>	Sans for humor	<p>Gir god trivsel, men kan bli kleint også</p> <p>Fint med gode vitser innimellom</p> <p>Humor gjør det lettere å være elev</p>

3.2.8 Konklusjon kvalitativt studie

Etter gjennomført fokusgruppe og gruppesamtaler, ble det generert så mange påstander og variansen ble vurdert så god at det var grunnlag for utvikling av spørreskjema for videre testing på et større utvalg (Vedlegg1).

3.3 Kvantitativ metode

3.3.1 Innledning

Neste steg i forskningsprosessen, var å operasjonalisere disse funnene og utarbeide et instrument som på en mest mulig pålitelig måte (reliabel) kan måle den enkelte læreres opplevde dyktighet sett fra elevenes ståsted.

De kvalitative studiene viste en delvis overlapping av påstander og utsagn og det er grunn til å tro at et fremtidig instrument kan forenkles i stor grad.

Neste ledd i prosjektet, var å lage et survey der de 8 definerte domene ble testet kvantitativ for et større utvalg.

3.3.2 Utvikling av spørreskjema

I utviklingen av et spørreskjema, kan trinnene i prosessen beskrives slik

Definere begrep – avgjøre eventuelle dimensjoner – utlede variabler – operasjonalisere

Organisering i domener gjør det enklere å definere hvilke variabler som skal med. Det er imidlertid variablene som til slutt definerer domenene. Resultatet av undersøkelsen kan være at domene opprettholdes som de er i en faktorstruktur eller det kan være en helt ny faktorstruktur som gjør at domene endres, bytter navn og noe faller bort.

3.3.2.1 Valg av variabler

Det første som måtte gjøres var å finne frem til aktuelle spørsmål eller påstander som i best mulig grad var representativt for det enkelte domenet. Utfordringer her, er at de overordnede domener indentifisert i MUN, er til dels overlappende. Påstander og utsagn kan tilhøre flere domener. For å sortere dette ble følgende gjort:

Gjennomgang av alle utsagnene fra de kvalitative undersøkelsene. Disse ble notert ned løpende, bearbeidet og definert under respektive domener. For å supplere ble undersøkelsen fra MUN holdt som referanseramme og sammenligningsgrunnlag. Basert på dette ble det produsert en rekke påstander. For å begrense survey-undersøkelsen måtte utvalget påstander reduseres. Igjen forholdt jeg meg til resultatene fra egne undersøkelser, vurderte dette opp mot undersøkelsen gjort ved MUN.

En grunnleggende antagelse var at de utsagn som ble nevnt hyppigst og kunne relateres til hverandre, var viktigst. Her kunne det være noe ulikheter av hva som kom frem i mine undersøkelsen kontra den kanadiske. Under punktet «Respekt» er bl.a. rettferdig nevnt som førende adjektiv (blant flere). I den kanadiske undersøkelse er det referert få eller ingen utsagn fra studentene som kunne tolkes mot begrepet «rettferdig». Det ble derimot nevnt i både fokusgruppen og under gruppesamtalene med våre elever. I utarbeidelsen av aktuelle påstander til min survey, var min vurdering at det var viktig å inkludere denne type påstander, f.eks. «Noen ganger er det riktig at elever forskjellsbehandles». Det ble foretatt en evaluering av påstander, der de som antok å ha størst betydning for måling av det enkelte domenet, basert på ovennevnte vurdering, ble beholdt mens de øvrige ble forkastet.

En vurdering som var viktig underveis, var å redusere antall utsagn eller påstander. Målgruppen er elever på 16-19 år og dersom undersøkelsen blir for stor, antas det å forringe kvaliteten og øke risikoen for feil svar/tilfeldige svar.

Etter denne prosessen satt jeg igjen med 70 påstander fordelt på 8 domener som la grunnlaget for survey-undersøkelsen (Vedlegg 2).

3.3.2.2 Likert-skala

Som vurderingskala, valgte jeg å benytte en 7-punkts Likert-skala. Likert-skala er den mest brukte og mest pålitelige skala å benytte ved måling av holdning og adferd. De utsagnene som kom frem i fokusgrupper og gruppesamtaler ble lagt inn som påstander under hvert overordnede domene. Respondentene må kryss fra «Svært Uenig» (1) til «Svært enig» (7) der 4 representerte middelveien «verken – eller», altså respondenten hadde ingen mening om utsagnet.

For at ikke alle skulle kunne si seg enten uenig eller enig i alle påstander, ble enkelte påstander snudd, dvs. det endelige forslaget inneholdt både positive og negative utsagn.

3.3.2.3 Survey skjema

Det ble utarbeidet et survey-skjema der elevene fikk i oppdrag å evaluere 8-10 påstander per domene, totalt 70 påstander. Det ble i tillegg inkludert et åpent spørsmål der elevene skulle gi sine oppfatninger av hva de oppfatter som dyktig lærer. I tillegg til dette, ble elevene spurt om bakgrunnsinformasjon som studieretning, alder og kjønn.

Spørreskjema ble laget som undersøkelse på læringsplattformen It's learning. Svaralternativene ble skrevet med tekst, ikke bare tall. Undersøkelsen gav en kort introduksjon til eleven, der eleven blir informert om undersøkelsens formål og anonymitet og konfidensialitet

3.3.2.4 Etikk

Det ble innhentet tillatelse fra skolens ledelse for gjennomføring av undersøkelsen. Tilsvarende ble gjort på annen videregående skole. Alle besvarelser var anonyme og ingen besvarelser kunne spores tilbake til den enkelte elev.

3.3.2.5 Overflatevaliditet

Overflate-validitet (face-validity) uttrykker hva spørsmålene ser ut til å måle subjektivt. For å teste undersøkelsen ble 5 respondenter og 2 kolleger bedt om å gjennomføre en testundersøkelse. Jeg bad respondentene om å vurdere følgende:

- Opplevde du påstandene som relevante?
- Var påstandene enkle å forstå eller var noe uklart?

- Var undersøkelse oversiktlig og enkel å gjennomføre?
- Tidsbruk

Tilbakemeldingen var som ønsket og overflatevaliditeten ble vurdert som god.

3.3.2.6 Utvalg

Jo større utvalget er, jo større sannsynlighet er det for at utvalgets egenskaper er de samme som populasjonen. Når vi foretar et utvalg, trekker vi ut en del av den totale populasjonen og det er vanlig å skille mellom sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Et sannsynlighetsutvalg er karakterisert ved at det på forhånd er mulig å bestemme hvilken sannsynlighet det er for at hvert enkelt element skal bli trukket ut og at denne sannsynligheten er større enn null (Gripsrud, Olsen og Silkosen, 2006 s. 145)

Utvalget i min kvantitative undersøkelse, ble basert på et ikke-sannsynlighetsutvalg og metoden var det som kalles bekvemmelighetsutvalg/skjønnsmessig utvalg. Målgruppen er vg2 og vg3 studiespesialiserende og elevene gjennomførte undersøkelsen i skoletiden. Det ble gjort avtale med den enkelte faglærer i ulike programfag om klassen kunne gjennomføre undersøkelse og 167 respondenter fullførte spørsmålene.

Disse elevene har det til felles at det går studiespesialiserende, men utover dette skal de representere et tverrsnitt av populasjonen. Videre ble undersøkelsen gjennomført i skoletiden. Utvalget ble trukket ut fordi respondentene var til «rett sted på rett tid».

Generelt er ikke «convenience sampling» ikke anbefalt i deskriptive eller kausale undersøkelser, mens det er mer akseptabelt i eksplorerende undersøkelsen der hovedformålet er på klargjøre og få frem ideer og tendenser (Malhorta 2005, i Deepa & Manish, s.2)

N=167	
Kjønn	Gutter: 64 Jenter: 103
Studieretning	Vg2: 64 Vg3: 103
Alder	17-18 år: 130 19-20 år: 37

3.4 Datainnsamling

Undersøkelsen ble gjennomført i uke 20 og 21 i 2016. Data ble samlet inn fra ulike programfagsklasser på vg 2 og vg3 studiespesialiserende ved to videregående skoler i Vestfold.

Det ble gjort avtaler med ulike faglærere i fagene Entreprenørskap, Psykologi, Økonomi, Markedsføring vg 2 og vg3 og jeg fikk anledning til å komme inn i timene for å gjennomføre undersøkelsen. Alle elever som var tilstede ble spurt om de kunne gjennomføre undersøkelsen, hvilket alle gjorde. Undersøkelsen ble gjennomført på It's learning og elevene fikk tilsendt en link elektronisk.

Ved denne rekrutteringsmetoden ble jeg sikret tilnærmet 100% svarprosent. Dersom denne hadde blitt sendt ut pr post, uten et personlig fremmøte fra meg, ville antagelig svarprosenten være vesentlig mindre.

3.5 Dataregistrering SPSS

Når dataene var samlet inn, ble de lastet inn i SPSS. Det ble sjekket at verdiene var som følger:

Svært uenig = 1, Uenig=2, Litt uenig=3, Verken/eller=4, Litt enig=5, Enig=6, Svært enig=7

Enkelte påstander var negative. Disse ble rekodet i SPSS før de respektive domener/skalaer ble summert.

3.6 Faktoranalyse

Mitt formål er at jeg ønsker å operasjonalisere de overordnede domener på en slik måte at de kan bli målbare. Faktoranalyse er en datareduksjonsmetode, der variabler som måler det samme, samles i faktorer. På den måten kan antall variabler eller items reduseres i et stor datamateriale (Pallant:172)

Et utvalg på 167 er litt lite mht både bruk av faktoranalyse og antall variabler som testes. Pallant (Pallant:173) sier klart at jo større utvalget er, jo bedre er det. Når utvalget er for lite blir korrelasjons koeffisientene mindre pålitelige og har en tendens til å variere fra utvalg til utvalg. Videre er det slik at faktorer trukket ut fra små utvalg, ikke generaliserer like godt som på større utvalg, naturlig nok. Hun henviser til Tanachnik & Fidell 2001 som i hevder det «comforting to have at least 300 cases for factor analysis» (ibid. s. 173).

Dersom det er et mindre utvalg, for eksempel 150 er det akseptabelt hvis faktorladningene er over 0,80. Andre mener det ikke er utvalgsstørrelsen, men snarere forholdet mellom antall variabler som bygger den enkelte faktor. Nunnally 1978 anbefaler 10 cases for hvert faktor som skal analyseres. Andre foreslår 5 (Pallant:174)

Dette er imidlertid en eksplorerende undersøkelse og jeg mener at svarene likevel vil kunne gi et viktig bidrag til spørsmålet hva elevene oppfatter som en dyktig lærer.

3.6.1 Er kravene for gjennomføring av faktoranalyse oppfylt?

Før en faktoranalyse gjennomføres, må det sjekkes om datamaterialet egner seg for faktoranalyse.

3.6.1.1 KMO-testen og Bartlett's test of sphericity

Det er to aktuelle tester som kan kjøres for å finne ut om faktoranalyse kan benyttes. Det er Kaiser-Mayer-Olkin-testen (KMO) og Bartlett's test of sphericity.

KMO og Bartlett's sier noe om hvor godt egnet datasettet er for faktoranalyse. Bartlett-testen tester en nullhypotese om at korrelasjonsmatrisen er en identitetsmatrise, dvs der korrelasjonen mellom alle variablene =0. Da kan ikke faktoranalyse brukes. KMO-verdien bør være over 0,5 (enkelte sier også 0,6) for hver variabel og for variablene samlet for å kjøre faktoranalyse.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,692
Approx. Chi-Square		4971,404
Bartlett's Test of Sphericity	df	2415
	Sig.	,000

Dette viser at datasettet i utgangspunktet egner seg for faktoranalyse. Det er imidlertid et krav at KMO for hver variabel også skal være over 0,6. (Pallant s 174; Tabachnick & Fidell, 2001)

Alle variabler med en KMO under 0,6 ble derfor fjernet.

Vedlegg 3.

3.6.2 Korrelasjonsmatrise

Før vi kjører en faktoranalyse må vi i tillegg sjekke korrelasjoner.

Det ble kjørt ut en korrelasjonsmatrise på alle variabler og sjekket for korrelasjoner over 0.3. (Pallant s. 174). Det var tilstrekkelig variabler med korrelasjoner over 0,3 til at faktoranalyse kan benyttes.

Av de opprinnelig 70 variabler, beholdt jeg 56 variabler og datamaterialet er nå klart for en faktoranalyse. Målsettingen er å redusere antall variabler og gruppere disse i respektive faktorer.

3.6.3 Faktorladninger

Det må nå vurderes hvilke faktorer og variabler som det er aktuelt å se nærmere på og faktorladningene må vurderes. Faktorladningen sier noe om den lineære sammenhengen mellom et spørsmål og en faktor. En regel for å beslutte hvilke spørsmål eller items som tilhører en faktor er:

- Faktorladning skal være 0,5 eller høyere for at et spørsmål eller variabel skal tilhøre en faktor
- Nest høyeste faktorladning for et spørsmål skal være 0,3 eller lavere
- Et spørsmål kan kun tilhøre en faktor etter disse reglene

En noe mer liberal regel til nest høyeste ladning sier at differansen mellom høyeste og nest neste ladning skal være minst 0,2, men dette anbefales ikke å bruke. Dersom spørsmålet lader på mer enn en faktor er effekten av spørsmålet uklart og skaper «støy» i analysen. Det er viktig å sikre at hver faktor er entydig definert og at den er definert forskjellig fra andre faktorer for å sikre diskriminant validitet (Sannes:14).

Det ble derfor kjørt ny faktoranalyse inkludert kun variabler med ladninger over 0,5 samt de ladninger som lader sterkt på en og hvor differansen er minst 0,2.

4.0 RESULTAT

4.1 KMO og Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,807
Approx. Chi-Square		1293,834
Bartlett's Test of Sphericity	df	276
	Sig.	,000

For Communalities; Se Vedlegg 4

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,809	24,206	24,206	5,809	24,206	24,206	2,819	11,747	11,747
2	2,856	11,9	36,106	2,856	11,9	36,106	2,504	10,432	22,179
3	1,645	6,856	42,962	1,645	6,856	42,962	2,381	9,921	32,1
4	1,317	5,489	48,451	1,317	5,489	48,451	2,063	8,595	40,695
5	1,135	4,728	53,18	1,135	4,728	53,18	1,813	7,555	48,25
6	1,076	4,483	57,662	1,076	4,483	57,662	1,703	7,096	55,346
7	1,008	4,198	61,86	1,008	4,198	61,86	1,563	6,514	61,86

Av ovenstående er det 7 faktorer med Eigenvalue over 1. De forklarer 61,8% av variansen i materialet, noe som anses for tilfredsstillende. For at resultatene av en faktoranalyse skal være meningsfull, bør faktorene forklare mellom 60-70% eller mer av variansen i materialet (Pallant 2010). Principal Component Analysis, Varimax Rotation.

	Rotated Component Matric						
	1	2	3	4	5	6	7
KUN04				,768			
KUN06					,541		
KUN07					,741		
KUN09		,686					
IMØ03			,548			,484	
IMØ05					,559		
IMØ07				,710			
IMØ08					,445		
ENG01			,764				
ENG03			,543				-,373
ENG04							-,601
ENG07							,631
ENG08							,621
KOM03	,369	,605					
KOM06		,610					
KOM07			,357	,526			
STR01		,727					
STR03						,829	
STR04						,828	
OPP05				,451			
HUM01	,768						
HUM03	,778						
HUM04	,818						
HUM06	,417		,608				

Faktoranalysen viser statistiske sammenhenger og det vil redegjøres for det her.

Enkelte faktorer er klare. Der er det flere variabler som lader på samme faktor og det er høye ladninger. Enkelte faktorer har kun 2 klare faktorladninger og de må tolkes. I en bekreftende studie, hadde disse ikke blitt benyttet. Det hadde tydet på at det teoretiske fundamentet bak undersøkelsesmodellen ikke var godt nok og at operasjonaliseringen av målemodellen har klare svakheter (Sannes s.25) Det er ikke tilfelle i en eksplorerende studie som denne.

4.2 Ny faktorstruktur

Humor

HUM01	.768	En lærer med humor er lettere å like enn andre
HUM03	.778	Har læreren humor, blir det en god atmosfære i klasserommet
HUM04	.818	En lærer med humor er lettere å snakke med enn andre

Disse 3 variablene er høye ladninger, lader kun på en faktor og fremstår robust. Denne faktoren handler kort og godt om humor og en lærer med sans for humor, er viktig i elevenes oppfatning av den dyktige lære.

Kompetent

KUN09	.686	Det er viktig at læreren holder seg oppdatert i faget sitt
KOM03	.605	En dyktig lærer lytter til det jeg faktisk sier
KOM06	.610	En dyktig lærer forteller meg hva som skal til for å prestere bra
STR01	.727	Det er viktig at læreren er godt forberedt til timene

Det er relativt høye ladninger her selv om ladningene ikke er så høye som i Faktor 1.

KOM03 lader også sterkt på faktor 2, og siden variabelen lader på to faktorer burde den ikke inkluderes i faktorstrukturen. Det er imidlertid en hjelp til å tolke og forstå faktoren og den tas derfor med.

Faktoren benevnes Kompetent. En ting et elevene mener det er viktig at læreren holder seg oppdatert i faget sitt. Det er også viktig at læreren kan veilede den enkelte elev og gi klare tilbakemeldinger på hva som skal til for å få gode resultater. Forberedt til timen tolkes til å gjøre forarbeidet sitt, ta elevene på alvor, være kompetent i rollen som lærer. Å lytte til det som faktisk sier, kan også vurderes som det å være en kompetent lærer ; altså være villig til å være en lærende lærer.

Engasjert

IMØ03	.548	En dyktig lærer trives sammen med elevene
ENG01	.764	En entusiastisk lærer gjør at jeg lærer lettere
ENG03	.543	En dyktig lærer må ha evnen til å smitte elevene med sin entusiasme
HUM06	.608	Med humor kan selv kjedelig stoff bli gøy

Dette handler om at elevene liker best lærere som faktisk liker å være sammen med elevene, som viser positivitet og engasjement i klasserommet. Fra de kvalitative undersøkelsene kom det tydelig frem at elevene får inntrykk av at enkelte lærere egentlig ønsker å være et helt annet sted enn i klasserommet. Dette handler også om relasjon, forstått som en nærhet og mental tilstedeværelse (en nærværende) lærere.

Denne faktoren fremstår ikke så robust som de to første faktorene. Flere variabler lader på flere faktorer og kan skape mer støy i materialet enn det gir klare svar. I forhold til hva elevene faktisk har svart (sum score pr variable) fremstår alle disse som viktige variabler og beholdes som faktor for videre utforskning.

Tilbakemelding

KUN04	.768	En kunnskapsrik lærer er alltid en god lærer (neg)
IMØ07	.710	Det er viktigere at læreren har fokus på hva jeg gjør feil, enn at jeg får ros (neg)
KOM07	.526	En karakter er en like god tilbakemelding som en kommentar fra læreren

Dette handler om dialog mellom lærer og elev om læringsutbytte og prestasjoner. Faktoren kan tolkes som at elevene vurderer en dyktig lærer basert på hvor «tett-på» den enkelte lærer er. Det hjelper ikke å være kunnskapsrik dersom læreren ikke er tett på elevene og følger opp læringen.

Alle 3 variablene er rekodet i SPSS og er snudde, negativt ladede

Faktor 5

KUN06	.541	Når læreren viser at han eller hun er kunnskapsrik, får jeg tillit til det som blir sagt
KUN07	.741	En dyktig lærer skaper forutsigbare timer
IMØ05	.559	En dyktig lærer hjelper og støtter elevene

Denne faktoren er vanskelig å benevne og gir i utgangspunktet ingen mening. Variablene lader kun på faktor 5 og vurderes ikke egnet for videre analyse.

Faktor 6

- STR03 .829 En time uten tydelig plan, er en god time (neg)
STR06 .828 Jeg blir ikke mer strukturert selv om læreren er strukturert (neg)

Disse variablene lader sterkt på faktor 6 og lader ikke på andre faktorer. Begge er snudd og det handler om struktur i undervisningen. Elevene oppfatter ikke en time uten god plan som en god time. Det er imidlertid ikke sikkert at en time med god plan nødvendigvis er en god time. Elevene opplever imidlertid at det hjelper for egen struktur at læreren faktisk har god struktur. En faktor bør ha minimum 3 spørsmål/variabler for at det kan benyttes som faktor. Faktoren vurderes som ikke egnet for videre analyse.

Faktor 7

- ENG04 -.601 En kreativ lærer skaper varierte timer som det er gøy å være i
ENG07 .631 En dyktig lærer lar elevene bestemme hvordan timene bør være
ENG08 .621 Det har ingen betydning for klasse miljøet om en lærer er veldig
 engasjert eller ikke

Dette handler om klasseledelse, om engasjement og struktur, men gir lite mening. Den sier noe om at elevene oppfatter den dyktige læreren som en som tar ledelsen i klasserommet, er så engasjert at han/hun tar ledelsen (ikke la-de-skure- ledelse) og viser et oppfattet seriøst ønske om gjennomføring av god undervisning. Faktoren vurderes som ikke egnet for videre analyse

4.3 Reliabilitet

Det er nå etablert noen meningsfulle fortolkninger av 4 faktorer og det må nå testes om faktorene er stabile. Dette gjøres ved å gjennomføre reliabilitetskontroll på hver faktor for å se om den kan benyttes som en skala. Dette måles gjennom Cronbachs Alpha. Cronbachs alpha sjekker konsistens mellom flere mål som antas å henge sammen. En tommelfingerregel er at Cronbach Alpha bør være minst 0,7 for at skalaen skal ha godkjent reliabilitet. I en eksplorerende studie som dette, er det imidlertid akseptabelt med en Cronbach over 0,6. Det betyr at skalaen viser interessante funn, men at videre studier bør gjøres for å sikre robusthet. (Pallant:97).

Faktorene analyseres løpende med kommentarer. For nærmere beskrivelse

HUMOR

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
HUM01	12,036	3,444	,657	,791
HUM03	12,030	3,547	,767	,712
HUM04	12,521	2,661	,684	,794

Denne viser god reliabilitet og er en robust faktor

KOMPETENT

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,720	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
KUN09	19,144	3,124	,457	,688
KOM06	19,329	2,788	,532	,645
STR01	19,072	3,224	,515	,659
KOM03	19,216	2,845	,539	,640

Denne faktoren fremstår også rimelig robust. Av siste kolonne i figuren Item-total statistics fremkommer det at Alpha reduseres dersom faktorer fjernes. Dette kan bekrefte den tvetydigheten som ble antydnet i beskrivelsen av faktorene som vil diskuteres nærmere i diskusjonen.

ENGASJERT

I denne faktoren er det flere variabler som lader på flere faktorer og således kan det å inkludere denne faktoren i den endelig strukturen, bidra til å skape «støy» i analysene. Det kan være fare for multikolaritet, dvs. at det er sterk lineær sammenheng mellom uavhengig faktorer, altså at faktorene ikke blir distinkte nok til å stå som selvstendige faktorer (Sannes:22).

Ved å inkludere alle variablene ble Cronbach alpha på .724 mens ved å fjerne IMØ3 ender den på .721. Det er imidlertid et tolkningsspørsmål hva faktoren egentlig betyr (se for øvrig diskusjonskapitel). Av pedagogisk og logisk årsak velger jeg å fjerne HUM06. Denne lader sterkt på faktor 1 og 3. Humor er sterkt relatert til det å være entusiastisk, men har en annen distinksjon enn det å trives med elever. Entusiasme – Humor vs Entusiasme – Vennlighet gir faktoren litt ulike retninger for videre studier. Ved å fjerne HUM06 får vi en Alpha på .690 hvilket er noe lavt, men som anses som et akseptabelt nivå i denne eksplorerende fasen.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,724	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
IMØ03	17,988	5,747	,411	,721
ENG01	17,838	5,450	,662	,593
ENG03	18,186	5,465	,542	,647
HUM06	18,257	4,855	,487	,690

TILBAKEMELDING

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,602	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
KUN04	9,210	8,167	,435	,465
IMØ07	9,886	8,668	,428	,477
KOM07	9,766	8,927	,369	,561

Denne faktoren er noe svakere, med en Alpha på .602. KOM07 lader også på faktor 3 og kan være med på å lage støy i materialet. Den gir teoretisk mening i den forstand at elevene oppfatter konstruktivitet i tilbakemelding som sentralt i hva som oppfatter som dyktig lærer.

4.4. Endelig faktorstruktur

Etter disse analysene beholdes følgende faktorstruktur for videre diskusjon:

Humor	En lærer med humor er lettere å like enn andre
	Har læreren humor, blir det en god atmosfære i klasserommet
	En lærer med humor er lettere å snakke med enn andre
Kompetent	Det er viktig at læreren holder seg oppdatert i faget sitt
	Det er viktig at læreren er godt forberedt til timene
	En dyktig lærer lytter til det jeg faktisk sier
	En dyktig lærer forteller meg hva som skal til for å prestere bra
ENGASJERT	En dyktig lærer trives sammen med elevene
	En entusiastisk lærer gjør at jeg lærer lettere
	En dyktig lærer må ha evnen til å smitte elevene med sin entusiasme
TILBAKEMELDING	En kunnskapsrik lærer er alltid en god lærer (neg)
	Det er viktigere at læreren har fokus på hva jeg gjør feil, enn at jeg får ros (neg)
	En karakter er en like god tilbakemelding som en kommentar fra læreren

De øvrige faktorene er ikke robuste nok i denne omgang og det er behov for ytterligere research.

4.5 Diskriminant validitet

For at en faktor skal være distinkt og skille seg fra andre faktorer, må materiale sjekkes for multikolaritet. Dette oppstår når uavhengige eller kontrollvariabler har en korrelasjon på 0,6-0,7 eller høyere (Sannes s. 22). For å sjekke dette, kjøres det en korrelasjonsanalyse basert på Pearson Correlation på de utvalgte faktorene. De nye faktorene er summert i SPSS og fremkommer som Ny Humor, Ny Kompetent, Ny Engasjert og Ny Tilbakemelding

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Ny Humor	18,2934	2,58194	167
Ny Kompetent	25,5868	2,20690	167
Ny Engasjert	18,2575	2,20340	167
Ny Tilbakemelding	14,4311	4,01425	167

		Correlations			
		Ny Humor	Ny Kompetent	Ny Engasjert	Ny Tilbakemelding
Ny Humor	Pearson Correlation	1	,463**	,483**	-,051
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,516
	N	167	167	167	167
Ny Kompetent	Pearson Correlation	,463**	1	,521**	,094
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,229
	N	167	167	167	167
Ny Engasjert	Pearson Correlation	,483**	,521**	1	-,002
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,975
	N	167	167	167	167
Ny Tilbakemelding	Pearson Correlation	-,051	,094	-,002	1
	Sig. (2-tailed)	,516	,229	,975	
	N	167	167	167	167

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korrelasjonsmatrisen tyder på at faktorene er relativt distinkte og at diskriminant validitet kan vurderes som god. En usikkerhetsfaktor er Engasjert og Tilbakemelding .975 og dette må det tas høyde for i videre studier, ref også pkt resultater.

4.6 Feilkilder

Studien kan ha systematiske feil. I den kvalitative delen av studien, kan min rolle som lærer og moderator ha influert elevene i sine vurderinger. I en kvalitative delen kan min systematiske bruk av studien ved MUN gjøre at jeg ikke har vært åpen nok i forståelsen og tolkningen av eget studieobjektens påstander. Gjennom å forholde meg til den kanadiske undersøkelsen, kan jeg ha fått en forforståelse som påstandene som elevene i mitt prosjekt har kommet med og tolket disse inn i en kontekst og med en betydning som ikke nødvendigvis er helt i samsvar med de elevene reelt mente å si. Dette kan være en systematisk feil. Det samme gjelder for uttrekk av påstander/utsagn til den kvantitative delen.

Videre ble den kvantitative delen gjennomført i skoletiden. Elevene «måtte» gjennomføre undersøkelsen, med et resultat at enkelte kanskje ikke var motivert eller interessert nok og svarte tilfeldig. Det kan også være at enkelte ønsket å blir ferdig raskt for å gjøre andre ting og dermed svarte tilfeldig.

5.0 DISKUSJON

Resultatene viser tydelig at elevene fokuserer mindre på den rene pedagogiske praksisen og mer på de affektive sidene ved læreren, dvs. den sosiale adferden og det affektive uttrykket. Dette er i tråd med internasjonale studier som det tidligere er redegjort for. Hvordan læreren fremstår for elevene og oppfattes av elevene i klasserommet, er derfor viktig premiss som legges til grunn i diskusjonen her.

5.1 Diskusjon av faktorer

Den faktoren som kommer sterkest ut er humor. Elevene hevder det er lettere å like en lærer med humor. De oppfatter en lærer med humor som lettere å snakke til enn andre, altså har det både med tillit, relasjon og trygghet å gjøre.

Videre mener elevene at det gjør noe med klasse miljøet (atmosfæren i klasserommet). Et godt læringsmiljø er også en viktig forutsetning for læring.

Professor Sven Svebak, en av landets fremste innen humorforskning, definerer humor som: *Humor oppleves når motsatte oppfatninger om en person eller sak bringes i et uventet forhold til hverandre (Svebak, 2000:87).*

Svebak hevder videre at alle som har ansvar for andre mennesker bør ha kunnskap om humor (Svebak, 2000, s. 7). Han mener at mennesker som har makt over andre mennesker uten humoristisk sans, kan påføre andre stor skade. Sett i lys av det asymmetriske forholdet lærer-elev, har læreren makt i klasserommet. Svebak knytter bruk av humor opp mot sosial intelligens og empati (ibid).

Svebak ser humor som «et sosialt fenomen» mens sans for humor er en personlig egenskap. Han mener sans for humor kan defineres som et begrep med 3 dimensjoner

- 1) Kognitiv (lek med tanker som vekker munterhet)
- 2) Sosial (positiv til mennesker og situasjoner som vekker munterhet)
- 3) Affektiv (en subjektiv tilstand som ikke alltid vises i smil og latter) (ibid.)

Med Svebaks teori til grunn, kan humor oppleves av elevene som intellektuell kapasitet, som trygghet, som relasjonsbyggende og avvæpnende. Det kan være med å sette elevene i læringsmodus; altså bli motivert. Å være motivert for læring er grunnforutsetningen for læring, ergo vil det også være viktig for læringsutbytte (Skaalvik&Skaalvik 2009). Elevene

kan også være tilbøyelige til å attribuere en lærer med humoristisk sans, også andre gode egenskaper.

Humor kommer frem som viktig karakteristikk ved dyktige lærere også i internasjonale studier. I Delaney (2009) er humoristisk nevnt som den karakteristikken som elevene vurderer som nest viktigst, etter kunnskapsrik. Humor i hans studier bidrar til at elevene blir mer engasjert og fokusert. Axlerod (2007) nevner også humor som et viktig kjennetegn på elevens vurdering av god undervisning. Han argumenterer med at humor ikke er nødvendig eller tilstrekkelig for høy kvalitet i undervisningen, og fungerer best når humor setter liv til fag. Delaney et. al (2010) identifiserte også humor som en av 9 overordnede kjennetegn på dyktige lærere.

Den neste faktoren som er isolert, har jeg valgt å kalle Kompetent. Det går på at den dyktige lærer holder seg oppdatert i faget sitt og er godt forberedt til timene. Videre at læreren lytter til det elevene sier og at en dyktig lærer forteller hva som skal til for å prestere bra.

Et annet ord som kan beskrive dette, er respekt. Å være godt forberedt til timene, lytte og gi konstruktive tilbakemeldinger, handler om å ta elevene på alvor og være konstruktiv. I Delaney et.al. (Delaney et al 2010) var adjektiver relatert til deres definisjon av respekt, det som ble hyppigst nevnt.

Iflg Axelrod er ikke elevene de beste til å vurdere faglig bredde og dybde hos lærerne. Hans undersøkelser viser at elevene blander formidling og kunnskap. Elevene legger imidlertid stor vekt på å bli tatt seriøst og vist respekt og vurderer dyktige lærere som tilgjengelige, studentorienterte, tolerante og som glade i faget sitt (Axelrod 200/)

Dette kan igjen relateres til elevenes oppfattet dyktighet. Sett i lys av implisitte teorier og sosial persepsjonsteori (Yukl 2006: Wormnes&Manger 2008) kan elevene oppfatte faglig dyktighet fordi læreren er hyggelig, har humor, viser engasjement. Da har læreren lagt grunnlaget for en positiv læringssituasjon.

For at elevene skal oppfatte læreren som dyktig, må læreren i tillegg gi uttrykk for han eller hun trives sammen med elevene. Elevene mener også at en entusiastisk lærer gjør at de lærer lettere. En dyktig lærer må dessuten ha evnen til å smitte elevene med sin entusiasme.

Det er grundig dokumentert at elever lærer bedre av lærere som de har et godt forhold til og formidler forståelse og vennlighet. Mest avgjørende er den personlige kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev og hvordan lærere kommuniserer. Kvalitet handler i denne

sammenhengen om hva lærere sier og gjør. Det innebærer å henvende seg til og svare elever på en vennlig måte, vise interesse og støtte, være empatisk og ha sans for humor (Hattie 2013; Nordahl 2014). Gode relasjoner er altså en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere.

LMX teorier fokuserer på dyaden underordnet (elev) og overordnet (lærer). Et gjensidig avhengighetsforhold basert på tillit og respekt er mer sannsynlig når den underordnede ansees som kompetent og avhengig og den underordnede verdier og holdninger er lik den overordnede. Således vil noen kunne hevde at dette ikke er overførbart til klasserommene, der relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk i sin grunnleggende form (Nordahl 2014). Yukl viser til Graen & Cashman (1975) som mente at et slikt forhold mellom leder og underordnet utvikles med bakgrunn i personens evne til å samhandle, evne til å underordne seg og evnen til å stole på andre.

Teorien kan imidlertid gi hold for at det «kan lønne» seg å etablere en god relasjon mellom lærer og elev fordi det bidrar til positiv attribuering av egenskaper. Som lærer må man være bevisst slike prosesser for å ikke drive med systematisk forskjellsbehandling, samtidig kan man dra nytte av det i et motivasjonsperspektiv. Ved å knytte sterke relasjoner til elevene, kan det motivere elevene til å gi sitt «lille ekstra».

I fokusgruppen og i gruppesamtalene kom det frem at elever opplever at enkelte lærere ikke synes å trives med elevene. For elevene, spiller det da mindre rolle hvor kunnskapsrik læreren er; klima i klasserommet preges av det og elevene oppfatter ikke læreren som en dyktig lærer.

Elevene gir uttrykk for at det å være kunnskapsrik ikke er nok for at elevene skal vurdere en lærer som dyktig eller ei. Elevene er også opptatt av konstruktive tilbakemeldinger og oppfatter det som et viktig kjennetegn ved en dyktig lærer. At læreren gir grundige tilbakemeldinger fremfor kun en karakter, oppfatter også elevene er et kriterium ved en dyktig lærer. Å gi konstruktiv tilbakemelding er nært relatert til kompetansebegrepet og synliggjør at elevene er opptatt av læring eller læringsutbytte. Dette aktualiserer formative tilbakemeldinger, der elevene får vite hvordan de ligger an i forhold i et helhetsperspektiv fremfor summative vurderinger av isolerte prestasjoner. Dette medfører større muligheter for motiverende ledelse i klasserommet, samtidig som dette er en faktorene med høyest effekt på elevenes læring (Hattie 2012; Yukl 2006) noe som igjen oppfattes positivt av elevene.

Mange elever kan oppfatte dette systemet som en type belønning og straff, som er typiske kjennetegn på motstridende ledelsesretninger, dvs. transformasjon vs transaksjonsledelse (Yukl 2006).

5.2 Ledelse som forståelsesramme

De faktorene som elevene har identifisert som viktige for deres oppfattelse av den dyktige lærer, handler i stor grad relasjonen mellom lærer og elev og hvordan samspillet oppleves i klasserommet.

Elevene selv vurderer forhold som humor, evne til å lytte, skape entusiasme, engasjere som viktig for deres oppfatning av den dyktige lærer. Dette forsterker betydningen av teorier sosialpersepsjon og implisitte teorier. Gjennom «å like» læreren attribueres også læreren andre egenskaper, egenskaper som elevene har implisitt forståelse av, samsvarer med dyktig lærer. Det igjen styrker motivasjon for læring.

For elevene handler den dyktige lærer ikke først og fremst om lærerens formalkompetanse, men de egenskaper læreren lar komme til kjenne i klasserommet. Det viser resultatene i min undersøkelse.

Det er interessant at det finnes lite evidens på at fagkompetanse kan forklare variasjonen i læringsutbytte og i elevenes vurdering av den dyktige lærer (Se pkt. 2.6.2)

Når vi vet at elevenes stemme og vurderinger er verd å høre på, når vi ikke ser at fagkompetansen ikke er avgjørende for læring og vi vet at elevene vurderer en dyktig lærer til å ha humor, være engasjert og kompetent så snakker vi om en tilleggsdimensjon til lærerrollen og mitt forslag er sterkere fokus på ledelsesperspektivet

5.3 Fra klasseleder i pedagogisk forskning til transformasjonsleder?

Transformasjonsledelse refereres gjerne til som de 4 I-er: Idealisert innflytelse, Inspirerende motivasjon, Intellektuell stimulering og Individualisert oppmerksomhet (Yukl 2006):

Sentralt i transformasjonsledelse er å skape begeistring og interesse for et felles mål. Målet for læringen må være at hver enkelt elev som utnytte sitt potensiale og man kan anta at hver elev har et indre ønske om å prestere best mulig. Å skape begeistring og interesse for en felles målsetting kan være en større utfordring. Det er f.eks. ikke sikkert at elevene er enig i mål

som setter (ref. f.eks. kompetansemål som lærer og elev må forholde seg til). En viktig lederoppgave for læreren vil da være å legitimere kompetansemål og arbeidsoppgaver.

Videre er motivasjon en grunnforutsetning for læring (Wormnes & Manger 2006.. Målet med undervisning er størst mulig læringsutbytte for den enkelte elev. Er ikke elevene motivert, er det lite en lærer kan gjøre (Laursen 2004). En lærer som oppleves inspirerende og motiverende må derfor være et ønske.

At lærere skal stimulere elevene intellektuelt er kanskje den viktigste delen av lærerens lederrollen, selve grunnpilaren for lærers rolle. En lærer som ikke klarer å stimulere sine elever intellektuelt, bør kanskje vurdere å bruke sin kompetanse andre steder. Relasjonen lærer-elev er videre en viktig forutsetning for læring og jo sterkere dyaden lærer-elev er, jo bedre er forutsetninger skaper for god læring. Individualisert oppmerksomhet handler i bunn og grunn om tilpasset opplæring, som også er nedfelt i opplæringsloven.

Å være transformasjonsleder byr på andre utfordringer i skolen enn i næringslivet, bl.a. på grunnlag av at alle ikke har felles mål og retningen ikke er så tydelig for alle. At det kan være vanskelig, er imidlertid ikke et argument for å la være å prøve.

5.4 Personlighetstrekk

Elevenes oppfatning av hva som er en dyktig lærer, viser at lærerens personlighet kan være en viktig faktor for elevenes oppfatning av en dyktig lærer. De affektive og emosjonelle sidene ved en person, kan i stor grad tilskrives personlighetstrekk. Hvilke personlighetstrekk som kan slå igjennom og hvilke effekter dette kan ha på både elevenes oppfatning av læreren og læringsutbytte, er derimot et større studie. Denne studien viser at det er grunnlag for å utforske dette videre.

5.5 Fra klasseledelse til klasselederskap?

Les Stein (Stein i KAPPAN) presenterer et interessant perspektiv på klasseledelse og hva som bør være læreren egentlige misjon som klasseleder.

Han mener at klasseledelse består i å motivere, inspirere og påvirke/influere elevene, ikke bare få dem til å oppføre seg og gjøre det de blir bedt om, altså grunntanken i transformasjonsledelse. Han tar utgangspunkt i Burns tanker om ledelse: «People simply don't understand the concept of leadership; it is not synonymous with management» (Stein 2010; Burns 1978 s 541).

I det norske språket har vi ingen distinkte forskjeller på «ledelse», men det forstås som vesensforskjeller å drive med administrasjon og ledelse (forvaltning) og å være en ledestjerne for en avdeling, en virksomhet eller annen enhet og utøve «lederskap» (utdype dette mer)

Stein hevder det er på tide å sette sterkere fokus på klasselederskap, forstått som lærerens evne til å lede elevene til suksess. Han mener det er konsensus i dag at lærere må være høyt kvalifiserte i pedagogikk og i faget sitt, men at det gjøres en dårlig jobb med å identifisere og beholde lærere som kan motivere elever og lede dem til suksess. Stein hevder at mange som tiltrekkes læreryrket, ikke har «det som skal til» og ser ikke seg selv som ledere, men har heller et grunnleggende ønske om å formidle og hjelpe. Han hevder mange lærere faktisk er ukomfortable ved å skulle identifiseres eller defineres som ledere. Han hevder utdanningen og praksis forbereder dem for «managing» klasserom og elever og å lære seg gode administrative rutiner. Han trekker frem lederskap som kort og godt er «influence» mens «management» handler om å arbeide med og gjennom andre for å nå mål. Ikke overraskende, hevder Stein at lærere og skoleledere, som fungerer mer som administratorer (management) enn ledere (utøver lederskap) har lite eller ingen trening i team-building, motivasjonsteorier, sosialpsykologi og kognitive teorier, eller andre disipliner som kunne hjulpet dem til å forstå det fundamentale ved suksessfullt lederskap. For eksempel bør lærere ha en grunnleggende (eller dyp?) forståelse av motivasjonsteorier og prinsipper for å generere entusiasme hos elevene. (Stein 2010; Kappan s 83-84). Transformasjonslederen utøver lederskap, transaksjonslederen utøver ledelse (Martinsen 2005; Yukl 2006).

5.6 Stiller dagens samfunn nye krav til læreren?

Axelrod (2007) tar til orde for at elever eller studenters tilbakemelding alltid er et produkt av sin tid og speiler det samfunnet og tidsalderen vi er i.

Ziehe (2004) hevdet at «Nutidens unge bruker for lidt energi på at lære noget og for meget på at være nogen (Høilander&Gulbrandsen 2015:136)

I sin artikkel/kapitel «Ungdom i selvrealiseringens tid» (ibid. s 136) presenterer Øhra et bilde av dagens ungdom som i stor grad er opptatt av å være, om enn ikke at de mindre opptatt av å lære. Store deler av fritiden brukes til digitale medier og den sosiale verden leveres ut via sosiale medier. Det er en sammensmeltning av menneske og teknologi som har revolusjonert ungdommens livsverden og forandret hvordan vi omgås sosialt og relasjonelt (ibid. s 137).

Øhra tegner et bilde av en ungdomsgenerasjon som i stor grad har fokus vendt innover mot seg selv. I en verden der man bygger sin identitet gjennom ytre attributter er det et press på karakterer, popularitet, å være flink i idrett og å se bra ut, et press som forsterkes og gestaltes gjennom sosiale medier. Dette sterke fokuset på enkeltindividet og et «innovervendt» fokus, definerer Øhra som sosial patologi.

I denne virkeligheten skal lærere fungere sammen med elevene. Lærere skal klare å skape entusiasme, inspirere og bidra til godt læringsmiljø. Det stiller kanskje nye og andre krav til lærere enn tidligere som igjen krever nye forståelsesrammer av «hva som virker».

5.7 Avsluttende kommentarer

Jeg ønsker å avslutte denne oppgaven med å referere en kronikk i Dagbladet 21. mars 2016, en kronikk som nok i utgangspunktet er ment som en kritikk til Dagbladet, men som kan forstås som en avvisning av alternative forståelsesmodeller for de prosesser som skjer i klasserommet. Kronikken er skrevet av Herner Sæverot, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen, og Glenn-Egil Torgersen, professor i pedagogikk ved Forsvarets høyskole (Dagbladet 21.3.16).

I kronikken går professorene i strupen på Dagbladet i forbindelse med at Dagbladet har gitt mye spalteplass til «superlæreren» Håvard Tjora. Håvard Tjora er lærer og først og fremst kjent for TV serien «Blanke Ark» som ble sendt på TV Norge høsten 2009.

I kronikken, med overskriften «Forelska-i-lærer'n-syndromet» kritiseres Dagbladet for å ha gitt spalteplass til en som de mener ikke har vitenskapelig dokumentasjon for sine metoder for hvordan barn lærer mest. Professorene er i harnisk over at Dagbladet har latt en som står ene og alene på praksis-siden, uten fotfeste forskningens verden, fremstå som ekspert innen læring og pedagogikk. «Den samme mannen, altså Tjora, har sammen med en rekke andre lærere i skolen, fått beskjed om at de i løpet av en viss tid på videreutdanne seg, dersom de skal få fortsette å undervise i sentrale skolefag, som matematikk». De tar til orde for at de metodene han formidler er basert på hans egne erfaringer eller tatt ukritisk fra andre kilder. Denne formen for «best practice» og faglig snarveier er også infiltrert i andre fagområder, iflg professorene, eksempelvis ledelse og «human resources». De mener det dreier seg om «metoder og fremgangsmåter som noen har gode erfaringer med, der fremstillingen sminkes

med enkle oppskrifter og effektive triks uten at dette er dokumentert vitenskapelig eller diskutert med nødvendig teoriforankring».

«Forelska-i-lærer'n» syndromet henspiller de til den «ufaglærte som ikke har tilstrekkelig kjennskap til skolens eller fagets overordnede rammen, struktur eller mål og ikke har den faglige innsiktens som trengs og som likevel underviser. ««Vikaren» kan spille uhemmet på det som faller seg inn faglig sett, på seg selv som en godt likt person, fengende framstillinger og engasjement, som eneste rettesnor. Det som faller i smak, det gjentas og framtones enda sterkere i neste time. Men snart er hverdagen tilbake, og da oppdages gjerne problemene som er skapt, problemer som kan føre til seinskader både for videre skolegang og i voksenlivet. Da kommer klagen mot skolen. Egentlig er det merkelig at ikke flere klager.»

Etter mine undersøkelser er jeg tilbøyelig til å være enig med de to professorene i særlig en ting: egentlig er det merkelig at ikke flere klager.

Ikke at de klager på lærere som de trives sammen med og som engasjerer, men på lærere som ikke utviser tydelig lederskap i klasserommet, som ikke er opptatt av relasjoner til elevene, som ikke kan begeistre eller inspirere, som ikke er verken ser eller lytter til ungdommen. Min avsluttende kommentar kan rett og slett være at det kan være en fordel for både elever og lærere at elevene «blir forelska i læreren». Min mening er at mitt prosjekt gir grunnlag for å hevde det.

6.0 KONKLUSJON

I dette prosjektet har jeg forsøkt å få frem og dokumentere at det er mange faktorer som kan påvirke elevenes oppfatning av den dyktige lærer som igjen kan påvirke det faktiske læringsutbytte.

I dagens videregående skole, som min studie har tatt utgangspunkt i, har de aller fleste lærere den nødvendige fagkompetanse i de fagene de underviser i. De formelle kravene til studiepoeng gir sikkerhet for det. Denne studien har vist at det er mange flere faktorer enn lærerens faglig kompetanse som avgjør suksess for både lærer og elevene i klasserommet. Faktisk viser studier som er referert her, at det er vanskelig å påvise evidens på at faglig kompetanse hos læreren har en sterk effekt på læringsutbytte.

I dette prosjektet har jeg tatt en tilnærming hovedsakelig fra klassisk ledelsesforskning og forsøkt å gi noen tolkninger på hvordan den kan benyttes og forstås i en litt annen kontekst. Elevenes vurdering av de de oppfatter som en dyktig lærer, støtter denne tilnærmingen og gir meningsfulle teoretisk sammenhenger, så vidt jeg kan vurdere det.

Målet er størst mulig læringsutbytte for den enkelte elev og teorier på andre områder enn pedagogikken, kan gi nyttig bidrag til skolen og samspillet lærer-elev.

6.2 Studiens begrensninger og videre forskning

Denne studien er gjennomført med et begrenset utvalg vg 2 og vg 3 elever ved to videregående skoler i Vestfold. Utvalget er litt for lite til at resultatene er generaliserbare. Det kan også være forskjeller på store vs mindre skoler, by vs landkommuner osv.

De vurderingene elevene har kommet med, anses heller ikke uttømmende. Enkelte variabler med høy sum score har ikke kommet med i faktoranalysen. Det kan skyldes generell dårlig spørsmålsformulering, rekkefølge i datasettet osv. Det kan være grunn til å diskutere disse separat og det kunne vært grunnlag for å diskutere om en påstand er sterk nok til å kunne stå alene. Den diskusjonen er ikke inkludert her og kan være forslag til videre studier.

Dette prosjektet er i en eksplorerende og forslag til videre forskning kan f.eks. være å replisere studien med enkelte justering overfor et større utvalg.

Å utvikle et instrument som kan måle hvordan elevene oppfatter meg som lærer, ville jeg ansett som en viktig i min egen utvikling som lærer. Min vurdering er at det er viktig at innholdet i slike vurderinger, genereres fra elevene selv og i så måte, kan dette prosjektet gi grunnlag for videre studier.

6.3 Mitt bidrag og videre studier

Dette er en eksplorerende studie der jeg ønsker å avdekke utvalgte elevers oppfatning om den dyktige lærer. I oppgaven vil det presenteres internasjonale studier som har utført lignende studier. Jeg har imidlertid ikke lyktes i å finne studier i Norge. De internasjonale studiene er videre i all hovedsak utført på høyere utdanning enn videregående nivå.

Det har heller ikke lyktes å finne studier som ser på elevenes oppfatning av dyktige lærere og vurderer dette opp mot og tolker dette i lys av klassisk ledelsesteori.

På grunnlag av dette mener jeg min studie tilfører noe nye tanker. Grunntanken er at opplevelsen av å ha en dyktig lærer er en viktig forutsetning for motivasjon og læring.

En videre antagelse er at klassisk ledelsesteori kan styrke og bevisstgjøre læreren på sin rolle som leder i klasserommet. Min redegjørelse og diskusjon mener jeg gir holdepunkter for å hevde at det.

Kilder

- Nordahl, Thomas (red). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk. 1. utgave, 5. opplag 2014. ISBN 978-82-05-42313-8
- Hattie, John. *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm AS 2014. 1. utgave, 2 opplag. ISBN 978-82-02-41517-4
- Wormnes, Bjørn & Manger Terje. *Motivasjon og Mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget. 3. opplag 2008. ISBN 978-82-450-0308-6
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget 2005. 4. opplag 2009. ISBN 978-82-15-00564-5
- Reeve, John Marshall. *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons 2009, 5th edition. ISBN 978-0-470-39223-2 (cloth).
- Yukl, Gary. *Leadership in Organizations*. Prentice Hall 2006. 6th edition. ISBN 0-13-149484-8.
- Saksvik, P.Ø. & Nytrø, Kjell (red). *Ny personalpsykologi for et arbeidsliv i endring*. Cappelen Akademisk Forlag 2003. 2. opplag 2004. ISBN 82-02-22598-1
- Ilstad, Steinar. *Metodelære til psykologi i ledelse og organisasjon*. Tapirt Akademisk forlag 2001. ISBN 82-519-1696-8
- Costa, Paul T. & McCrae, Robert R (1995). Trait Explanation in personality psychology. *European Journal of Personality*, s. 231-252.
- Lord, Wendy. *NEO Pi-R. A guide to interpretation and feedback in a work context*. Hogrefe Ltd 2007. Product code: 5504900.
- Gripsrud, Geir; Olsson, Ulg; Silkoset, Ragnhild. *Metode og Dataanalyse med fokus på beslutninger i bedrifter*. Høyskoleforlaget 2004. ISBN 82-7634-650-2
- Høihilder, Eli Kari; Gulbrandsen, Ole A. *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskoleutdanningen*. Gyldendal Norsk Forlag 2015. ISBN 978-82-05-48787-1
- Pallant, Julie: *SPSS Survival Manual 4th Edition*. Allen & Unwin Book Publishers. ISBN-10:0-33-524239-1
- Linnerud, K; Oklevik, O; Slettvoll, H. *Statistisk analyse med SPSS*. NR 13/2004. Høgskulen i Sogn og Fjordane. Avdeling for økonomi og språk.
- Groundwater-Smith, Susan. *Listening to Students*. *The EBE Journal* 2/200, side 18-20.
- Sannes, Ragnvald. *Dataanalyse og Statistikk – kvantitativ tilnærming*. Versjon 3.11. 26.03.2004. <http://home.bi.no/fg188001/metode/index.htm>
- Nøtnæs, Tore. *Innføring i bruk av fokusgrupper*. Notater 2001/24. Seksjon for statistiske metoder og standarder. Emnegruppe: 00.90
- Laursen, P Fibæk: *Den autentiske lærer*. København: Gyldendal 2004.
- Laursen, P. Fibæk: *Den gode og autentiske lærer*. *Liv i Skolen* 1-2013, s. 53-57
- Stein, Les. *Lead Students – don't just manage them*. Kappan online exclusive December 2009, s. 82-86
- Deepa, S; Manisha, Seth. *An Exploratory Study of Student Perception of Instructor Traits in Effective Learning*. *Universal Journal of Management* 2 (1):1-8, 2014

Hanushek, Eirc; Rivkin, Steven. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, Vol. 100, no. 2, side 267-271

Beishuizen, J.J.; Hof, E; vanPutten, C.M.; Bouwmeester, S.; Asscher, J.J. Students' and teachers' cognition about good teachers. *British Journal of Educational Psychology* (2001), 71, s. 185-201.

Jahangiri, Leila; Mucciolo, T.W. Characteristics of Effective Classroom Teachers as Identified by Students and Professionals: A Qualitative Study. *Journal of Dental Education*, vol. 72, no 4. 2008.

Hardoy, Ines; Mastekaasa, Arne; Schøne, Pål: Lærernes kompetanse og elevenes resultater; er det noen sammenheng?. *Samfunnsøkonomen* 5/2015, s. 49-57.

Aarstad, Jarle. Studentevalueringer i høyere utdanning. Hva kan den internasjonale forskningslitteraturen lære oss? *Uniped*, årgang 35, 1/2012, side 34-45.

Haakstad, Jon. Læringsutbytte: Begreps anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning. *Uniped*, årgang 34, 4/2011, s. 72-81.

Martinsen, Øyvind L. Lederskap – Spiller det noen rolle? *Forskningsrapport* 5/2005. Handelshøyskolen BI. Institutt for ledelse og organisasjon.

Axelrod, Paul. A History of Good Teaching. The 2007 David C. Smith Lecture. Council of Ontario Universities.

Delaney, Jerome; Johnson, Albert; Johnson, Trudi; Treslan, Dennis. Students' perception of effective teaching in higher education. St. Johns Memorial University. Board of Regents 2010.

Delaney, J.G. High School Student Perceive Effective teachers.
<http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch>.

Martinsen, Øyvind L; Glasø, Lars. Lederes Personlighet – hva sier forskningen. *Magma*.
<http://www.magma.no/lederes-personlighet-hva-sier-forskningen>

Karlsen,

Hilde. Klare for Arbeidslivet? En drøfting av metodiske utfordringer for måling av læringsutbytte i høyere utdanning. *NIFU rapport* 42/2011.

Schyns, Birgit; Meindl, J.R. *Implicit Leadership Theories. Essays and Explorations*. Information Age Publishing Inc. 2005. ISBN: 1-59311-361-7

Hjalmhult, Esther; Giske, Tove; Satinovic, Milka: *Innføring i grounded theory*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 2014. ISBN 978-82-321-0208-2.

Ogden, Terje. *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk. 2. oppl. 2013. ISBN: 978-82-05-44420-1.

Masteroppgaver:

«Forestillinger om «den gode lærer». En kasestudie av gode lærere. Hilde Agnethe Timenes og Karianne Timenes Mathiesen. Master i pedagogikk. Høgskolen i Lillehammer 2013.

«Relationships among teachers' personality, leadership style and efficacy of classroom management». Michael Clyde Burkett. A dissertation submitted to the Graduate School of the University of Southern Mississippi in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy 2011.

«Hva kjennetegner dyktige lærere? Undervisning som fremmer kompetanse». Nina Helgesen Myrdal, UiO. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. 2009.

Lærer må være dominerende, sette seg i respekt. Læreren må være sjefen i klasserommet.

Kan ikke være «bestevenn» med elevene, må ha kontroll. Noen lærere er så opptatt av å være venn med elevene at de mister respekten. Det blir for dumt

Må hilse på oss i gangene, si hei, se oss inn i øynene. Det er mange som ikke gjør det og jeg skjønner ikke hvorfor.

Reagerer på lærere som ikke hilser når vi møter dem utenfor skolen. Hvorfor kan de ikke si hei til oss når vi møter dem på butikken?

Det er viktig at lærere tar elevene på alvor, at de prøver å sette seg inn i elevenes situasjon og skjønner at elever har med seg ulike erfaringer og kanskje ikke alltid har en god dag,

Må ha humor, men ikke bare tull og tøys. Det blir lett kaotisk hvis læreren ikke tar «timen på alvor»

Det er tydelig at mange lærere heller ville vært andre steder enn i klasserommet. Den type holdning smitter over på elevene også.

Det er viktig at læreren klarer å formidle stoffet på en god måte. Kanskje kunne forklare ting på ulike måter, gi gode eksempler sånn at vi lettere kan forstå hva det handler om.

Lærere må få til diskusjon og samtaler i klassen. Det er viktig at det er mulig å snakke om andre ting også, dersom det er ting som engasjerer oss elevene. En gang i historietimen diskuterte vi politikk i hele timen

Det er viktig at lærerne viser at de er interessert i oss, at de virkelig ønsker at vi skal lære noe. Noen ganger virker det som om det er om å gjøre å rase igjennom et stoff og si at vi er ferdig, mer enn at vi faktisk har lært noe.

Det er kjedelig dersom hver time blir maken. Det er veldig mye det samme om igjen og om igjen. Vi går igjennom noe stoff på tavla eller på power point og så gjør vi oppgaver relatert til dette etterpå. Det er viktig at det blir litt variasjon og at ikke alt er like forutsigbart hele tiden.

Det er viktig at læreren kan stoffet sitt. Hvis læreren bare presenterer det som står på power pointen, som er det samme som står i boka, er det ganske meningsløst. Det kan vi jo lese på egenhånd. Poenget med å ha en lærer i klasserommet, må jo være at det blir flere tilnærminger til stoffet

Det er artig med historier osv, men enkelte lærer snakker for mye om private ting og ting som ikke angår verken elevene eller faget som sådan. Det er ikke veldig interessant for oss å høre om barna til læreren, egentlig. Litt er OK, men noen lærere snakker altfor mye om sånne ting.

Det skjer ofte at lærere «klikker» i klasserommet, kjefter og smeller. Skjønner jo at elevene noen ganger trekker det litt for langt, men den lærer'n som ofte klikker, bør kanskje gå litt i seg selv. Hvorfor er det sånn at han eller hun får et behov for å «klikke»? Det er ikke sånn at

vi elever har respekt for en lærer bare fordi han eller hun er lærer. En lærer må jo inngi til respekt!

Å kjeffe på enkeltelever mens hele klassen hører på, er ikke bra. Det skjer og det skaper veldig dårlig stemning i klasserommet.

Noen lærere mener det er bare elevenes skyld hvis de ikke skjønner. Det stemmer jo ikke. Noen ganger er lærere veldig dårlig på å forklare og i stedet for bare å skylde på elevene, bør de jo tenke over om ting kan forklares på flere måter.

For å være helt ærlig, mener jeg det er veldig få dyktige lærere her på videregående. Lærerne på ungdomskolen var mye bedre. De var mer engasjert, interessert i elevene. Opplevde også at det holdt mye sterkere faglig trykk. Det kan selvsagt ha med å gjøre at vi var yngre og ikke turde annet enn å jobbe. Nå gjør vi litt mer som vi vil og sluntrer kanskje mer unna.

Mange lærere blir tydelig irritert når elever ikke forstår. Da blir det sånn at man ikke tør spørre .

Noen ganger sier lærerne rett ut at noe ikke er bra, rett og slett driter ut elevene. Det er ikke bra.

Det er ikke alltid læreren kan svare med en gang og det er jo forståelig. Det virker som om mange lærere synes det er veldig vanskelig og at noen har vansjelig for å si at «nei, det vet jeg ikke, men kan sjekke ut». Vi er jo ikke dumme akkurat – vi skjønner når læreren ikke skjønner. Det blir for dumt og gjør ikke akkurat at læreren er troverdig

Synes at lærerne noen ganger forventer altfor mye av oss. Det er ofte mange prøver i samme periode og det blir for mye på en gang, synes jeg. Mange lærere viser ikke oss ikke nok respekt for den situasjonen vi er i da.

Noen lærere er veldig (rigide) i forhold til hvilke svar de vil ha. Dersom vi sier nesten det samme, blir det likevel ikke riktig for læreren har bestemt seg for at hans eller hennes svar er det riktige. Det er viktig at læreren åpner for flere tolkninger av et svar.

Det virker som om det ikke er mulig å få gode karakterer dersom man ikke står for de samme verdiene som læreren. I samfunnsfag brukte jeg tid på å skjønne hva læreren egentlig mente om ting og sørget for at mine standpunkt og diskusjoner var i tråd med det jeg trodde læreren mente og ønsket å høre. Da fikk jeg også mye bedre karakterer.

En lærer må fremstå troverdig for at vi skal tro på det han eller hun sier.

Vi elever lærer forskjellig. Det er derfor viktig at lærerne varierer sine metoder.

Noen lærere har liksom ikke tid til å snakke med oss. Noen ganger har jeg ting jeg har lyst til å diskutere med læreren og det kan jeg ikke bare gjøre i timen. Hvis jeg prøver å snakke med læreren etter timen, har han/ hun som regel ikke tid og må haste av gårde til neste time. EN god lærer må snakke med oss når vi ønsker det.

Det er viktig at læreren er glad i faget sitt og klarer å formidle det til elevene. Ganske vanskelig å bli interessert i et fag hvis ikke læreren viser at han/hun er særlig opptatt av faget.

Noen lærere er så gørr kjedelige og da blir timene også gørr kjedelige.

Å aktivisere elevene er kjempeviktig. Altfor ofte blir vi sittende passive og skal bare ta i mot. Da er det fort gjort å falle ut, gå på nettet, se ut av vinduet og gjøre helt andre ting.

Noen ganger kan det spirte opp timen ved at læreren forteller historier el l som ikke har noe med faget å gjøre. Det er også bra hvis en lærer spriter opp faget med historier fra virkeligheten eller noe som har med faget å gjøre, men som kanskje ikke akkurat er pensum. Variasjon er kanskje et stikkord.

Det skjer ofte at jeg ikke helt skjønner hva læreren spør om. Når han eller hun til slutt sier svaret, visste jeg det, men skjønte ikke helt spørsmålet. Det er jo viktig at hvis ikke elevene svarer, så må læreren se om spørsmålet kan stilles på flere måter. Og, det ofte flere svar til et spørsmål.

Det er en selvfølge at læreren klarer å formidle faget på en god måte. Geografi er et fag som sikkert kan være interessant, men når læreren står og mumler, leser iboka og viser med hele seg at hanhun egentlig synes dette er kjedelig, ja, kan læreren da forvente at elevene skal bli entusiastiske??

Mange lærere må kanskje lære seg «elev-språket». Det er sikkert mange vanskelige ting som kan sies på en enklere måte og da kan det hende at flere forstår faget.

Jeg liker å notere fra tavla og når læreren snakker. Noen ganger opplever jeg timene som veldig kaotiske fordi det ikke er noen overskrifter eller struktur. Alt stoff presenteres hulter til bulter og jeg skjønner ikke mine egne notater etterpå. Bortkasta arbeid.

Det er viktig å få klarhet i hva læreren forventer av oss i faget og på prøver. Vi får beskjed om å ese de og de sidene, men ikke alltid hva som er viktig å kunne. Jeg har opplevd å lese til prøver, har fokusert på deler av de sidene som skal leses og så har vi bare blitt testet i de andre sidene, de jeg ikke har lest så godt på. Og, har fått dårlig karakter. Det er dritkjedelig når jeg egentlig har jobbet hardt.

Det er viktig at lærerene kommer med tilbakemelding på hva som er bra og hva som ikke er bra ved prøver og innleveringer. En karakter sier egentlig ingenting.

Dersom læreren har struktur på timene, er det lettere for oss elevene også å ha struktur. Er læreren fokusert, blir elevene lettere fokusert.

Det er viktig at læreren er trygg på faget og trygg i klasserommet. Det smitter over på elevene.

En lærer må skape en god atmosfære i klasserommet, det må være litt latter og moro.

Lærere som er kunnskapsrike og som har en god porsjon humor, er lette å like. Da blir læreren liksom mer ufarlig og det er ikke så farlig å spørre om ting. Det er noe trygt over det. Kunne spøke litt, være glad og morsom er en fin ting. Da blir det hyggeligere i klasserommet.

UTKAST 4

«Tell me and I will forget. Show me and I may remember. Involve me and I will learn”

Dyktige lærere er viktig, men hva en dyktig lærer egentlig er eller gjør, kan det være uenighet om. Hvordan oppfatter du en dyktig lærer? Dette ønsker vi å få svar på gjennom denne undersøkelsen. I det følgende vil du få en del utsagn gruppert i noen hovedområder. Din oppgave å angi om det er svært uenig til helt enig i de ulike påstandene. Har du ikke noen spesiell mening om et utsagn, svarer du «verken / eller».

Alle svarene er konfidensielle og anonyme og ingen besvarelser kan spores tilbake til hvem som har svart.

Denne undersøkelsen er en del av mitt masterstudium og jeg setter stor pris på at du gjennomfører denne undersøkelsen.

Sandefjord 14. mars 2016

Kari Anne Nilsen

Masterstudent UiS

- 01 RESPEKT
- 02 KUNNSKAPSRIK
- 03 IMØTEKOMMENDE
- 04 ENGASJERENDE
- 05 GOD FORMIDLER OG LYTTENDE
- 06 STRUKTURERT
- 07 OPPMERKSOM (tilgjengelig) OG RESPONDERENDE
- 08 HUMORISTISK

LIKERT SKALA

SVÆRT UENIG – UENIG – LITT UENIG – VERKEN/ELLER – LITT ENIG – ENIG – VÆRT UENIG

01 RESPEKT

Dette handler lærers holdning til den enkelte elev

(rettferdig, forståelsesfull, fleksibel, omsorgsfull, tålmodig, hjelpsom, medfølelse, åpen for nye ideer, ærlig, konsekvent, snill, empatisk, ydmyk, troverdig)

Positivt ladet	Negativt ladet
En god relasjon til min lærer er avgjørende for mine prestasjoner	
	Noen ganger er det riktig at elever forskjellsbehandles
	En dyktig lærer gir uttrykk for at noen elever har bedre forutsetninger enn andre
	Det er viktigere at læreren anerkjenner mine resultater enn min innsats
En dyktig lærer anerkjenner elevenes ulike meninger	
	Det er ikke viktig for meg at læreren viser stor interesse for meg
Det er viktig at læreren tar hensyn til min samlede arbeidsbyrde på skolen	
	Det er naturlig at en lærer gir fordeler til elever som er positive og samarbeidsvillige
Det er viktig at læreren tror på meg og det jeg kan få til	
Det er viktig at læreren tror på meg og det jeg kan få til	
En dyktig lærer sørger for alle elevene kan lykkes i faget	
En dyktig lærer tåler at jeg er uenig	

02 KUNNSKAPSRIK

Dette handler om lærerens kunnskaper

(fleksibel, kompetent, eklektisk, pålitelig, oppdatert, praktisk, reflektert, kvalifisert. Respondentene ikke skilt mellom fagkunnskap og pedagogisk kunnskap)

Positivt ladet	Negativt ladet
En dyktig lærer må kunne relatere teori til det praktiske liv	
En dyktig lærer må ha kunnskap om andre forhold enn bare faget sitt	
En kunnskapsrik lærer er alltid en dyktig lærer	
	En dyktig lærer forholder seg til de samme undervisningsmetodene
En kunnskapsrik lærer er alltid en dyktig lærer	
En lærer må kunne faget sitt veldig godt for å kunne formidle det til meg	

Når læreren viser at han eller hun er kunnskapsrik, får jeg tillit det som blir sagt	
	En dyktig lærer skaper forutsigbare timer
	En dyktig lærer må kunne svare på de fleste spørsmål
Det er viktig at læreren holder seg oppdatert i faget sitt	
En dyktig lærer prøver ofte ut nye metoder	

03 IMØTEKOMMENDE

Dette handler om lærerens innstilling til elevene

(vennlig, personlig, hjelpsom, tilgjengelig, glad og positiv)

Positivt ladet	Negativt ladet
En dyktig lærer er alltid vennlig mot elevene	
	Det er ikke viktig for meg at læreren kan navnet mitt
En dyktig lærer trives sammen med elevene	
Det er viktig at læreren kjenner oss igjen og hilser på oss når vi møter dem andre steder enn på skolen	
En dyktig lærer hjelper og støtter elevene sine	
Det er viktig å føle at jeg kan snakke med læreren min	
	Det er viktigere at læreren har fokus på hva jeg gjør feil enn at jeg får ros
At læreren er positiv, gjør at jeg presterer bedre	
	Jeg ønsker ikke å snakke om annet enn skolefaglige ting med min lærer
	En lærer som tar for mange individuelle hensyn, er ikke en dyktig lærer

04 ENGASJERENDE

I hvilken grad læreren engasjerer elevene

(entusiastisk, interessant, lidenskapelig, motiverende, kreativ, positiv, karismatisk, stimulerende, energisk, tydelig/bestemt)

Positivt ladet	Negativt ladet
En entusiastisk lærer, gjør at jeg lærer lettere	
En dyktig lærer må ha evnen til å smitte elevene med sin entusiasme	
En kreativ lærer skaper varierte timer som det er gøy å være i	
	En dyktig lærer bør ha fokus «Fun-facts» og gode historier for at jeg skal bli engasjert
	En lærer som er veldig entusiastisk, kan fort bli slitsom
En dyktig lærer fremstår som tydelig leder i klasserommet	
	En dyktig lærer lar elevene bestemme hvordan timene bør være
	Det har ingen betydning for klasse miljøet om en lærer er veldig engasjert eller ikke

05 GOD FORMIDLER OG LYTTENDE

Lærers evne til å kommunisere og å lytte

(klar, forståelig, grundig, konstruktiv og oppmerksom (attentive))

Positivt ladet	Negativt ladet
	Å være kunnskapsrik er viktigere enn at læreren har gode formidlingsevner
En dyktig lærer tilpasser språket sitt til oss elever	
En dyktig lærer lytter til det jeg faktisk sier	
En dyktig lærer forstår når jeg ikke forstår	
	At læreren snakker hele tiden, er vel så lærerrikt som at jeg må være aktiv timene
En dyktig lærer forteller meg hva som skal til for å prestere bra	
	En karakter er en like god tilbakemelding som en kommentar fra læreren
	Det er behagelig å bare lytte til læreren i stedet for at vi skal arbeide med oppgaver i timen

06 STRUKTURERT

Hvor organisert læreren er

(effektiv, fokusert, forberedt)

Positivt ladet	Negativt ladet
Det er viktig at læreren er godt forberedt til timene	
En god lærer kommer sjelden for sent til timene	
	En time uten tydelig plan, er en god time
	Det gjør ingenting om læreren stadig sporer av og snakker om andre ting i timene; det gjør timene mer levende
Å bruke lang tid på å rette prøver, gir et signal om at jobben jeg gjør ikke er så viktig	
	Jeg blir ikke mer strukturert i mitt skolearbeid selv om læreren er veldig strukturert
Er læreren veldig fokusert, blir jeg også fokusert	
	Det er viktig at læreren kan improvisere

07 OPPMERKSOM OG RESPONDERENDE

Er læreren oppmerksom og tilgjengelig for elevene?

(tilgjengelig, hjelpsom, effektiv, observant, imøtekommende (accommodating))

Positivt ladet	Negativt ladet
En dyktig lærer må sørge for ha tid til å gi grundige tilbakemeldinger	
	Det er ikke viktig for meg at jeg har individuelle samtaler med læreren
	Jeg forventer ikke at læreren er tilgjengelig for meg utenom undervisningstimene
Jeg liker å bli involvert i timene	
	En lærer kan ikke ta hensyn til at elever lærer i ulikt tempo
	Enkelte lærere bruker for mye tid på individuelle samtaler med elevene
En dyktig lærer gir tilbakemeldinger på hva jeg gjør som er bra og hva jeg må jobbe videre med	
Jeg får tillit til en lærer som evner å tilpasse undervisningen til forskjellige elever	

08 HUMORISTISK

Positivt ladet	Negativt ladet
En lærer med humor er lettere å like enn andre	
	Humor har ingen betydning for mitt læringsutbytte
Har læreren humor, blir det god atmosfære i klasserommet	
At læreren har humor, gjør at det er lettere å snakke med ham eller henne	
Med humor kan selv kjedelig stoff bli gøy	
	At læreren har humor har ingen betydning for min trivsel eller prestasjon i faget
	Mye humor gjør lett at timene kan oppleves som useriøse

09 Din oppfattelse av en dyktig lærer

Du har så langt tatt stilling til ulike påstander om hva lærere gjør som antas å ha betydning for hva som oppfattes som en dyktig lærer.

Er det andre forhold du mener er viktig for din oppfattelse av en dyktig lærer? (valgfritt)

10 Din rolle som skoleelev

Under presenteres flere påstander om deg som skoleelev. I hvilken grad er du enig eller uenig i utsagnene?

(Likert skala 1-7, fra Svært Uenig til Svært Enig)

- Jeg trives godt på skolen
- Jeg har en god relasjon til de mange lærere
- Miljøet i klassen er mer viktig enn læreren for min trivsel
- Jeg har tillit til at lærerne kan fagene sine
- Jeg får gode karakterer i mange fag
- Jeg er flink til å gjøre skolearbeid
- Det er fare for at jeg ikke består enkelte fag
- Jeg har lite fravær
- Jeg føler ofte at lærere ikke ser meg
- De fleste lærerne ser ut til å trives godt i klasserommet
- Jeg kjeder meg ofte i timene
- Jeg synes generelt jeg har mange dyktige lærere

11 Annen informasjon

- Alder: 15-16, 17-18, 18-20
- Kjønn: Mann/Kvinne (Gutt/Jente?)
- Årskull/studieretning: Stud.spes. Vg2

	Stud.spes. Vg3
	Annet
Antall elever på skolen:	Under 500
	Mellom 500 og 1500
	Over 1500 elever

Følgende variabler hadde en verdi under 0,6

RES01	En god relasjon til lærer er avgjørende for mine prestasjoner	.498
RES02	Noen ganger er det riktig at elever forskjellsbehandles	.432
RES03	En dyktig lærer gir uttrykk for at noen elever har bedre forutsetninger enn andre (neg)	.510
RES05	En dyktig lærer anerkjenner elevenes ulike meninger	.571
RES06	Det er ikke viktig at læreren viser stor interesse for meg	.453
RES 07	Det er viktig at læreren tar hensyn til min samlede arbeidsbyrde	.554
KUN03	En dyktig lærer forholder seg til de samme undervisningsmetodene	.531
IMØ09	Jeg ønsker ikke å snakke om annet enn skolefaglige ting med min lærer	.519
KOM01	Å være kunnskapsrik er viktigere enn at læreren har gode formidlingsevner (neg)	.566
KOM08	Det er behagelig å bare lytte til lærere i stedet for å arbeide med oppgaver i timen	.538
STR06	Jeg blir ikke mer strukturert selv om læreren er strukturert (neg)	.511
STR07	Er læreren veldig fokusert, blir jeg fokusert	.520
OPP06	Enkelte lærere bruker for mye tid på individuelle samtaler med elevene	.572

Etter en ekstra kjøring ble også IMØ02 fjernet grunnet KMO under 0.6

Communalities		
	Initial	Extraction
KUN04	1,000	,678
KUN06	1,000	,570
KUN07	1,000	,655
KUN09	1,000	,596
IMØ03	1,000	,573
IMØ05	1,000	,603
IMØ07	1,000	,553
IMØ08	1,000	,494
ENG01	1,000	,731
ENG03	1,000	,582
ENG04	1,000	,627
ENG07	1,000	,516
ENG08	1,000	,577
KOM03	1,000	,600
KOM06	1,000	,542
KOM07	1,000	,553
STR01	1,000	,629
STR03	1,000	,761
STR04	1,000	,768
OPP05	1,000	,469
HUM01	1,000	,664
HUM03	1,000	,795
HUM04	1,000	,722
HUM06	1,000	,589

Extraction Method: Principal Component

								Vedlegg
--	--	--	--	--	--	--	--	---------

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,809	24,206	24,206	5,809	24,206	24,206	2,819	11,747	11,747
2	2,856	11,900	36,106	2,856	11,900	36,106	2,504	10,432	22,179
3	1,645	6,856	42,962	1,645	6,856	42,962	2,381	9,921	32,100
4	1,317	5,489	48,451	1,317	5,489	48,451	2,063	8,595	40,695
5	1,135	4,728	53,180	1,135	4,728	53,180	1,813	7,555	48,250
6	1,076	4,483	57,662	1,076	4,483	57,662	1,703	7,096	55,346
7	1,008	4,198	61,860	1,008	4,198	61,860	1,563	6,514	61,860
8	,898	3,743	65,603						
9	,846	3,525	69,128						
10	,797	3,319	72,447						
11	,778	3,242	75,689						
12	,704	2,934	78,623						
13	,628	2,617	81,240						
14	,613	2,554	83,795						
15	,577	2,404	86,199						
16	,523	2,180	88,379						
17	,505	2,105	90,484						
18	,444	1,850	92,335						
19	,406	1,691	94,026						
20	,362	1,510	95,536						
21	,338	1,408	96,944						
22	,299	1,244	98,188						
23	,239	,997	99,184						
24	,196	,816	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.