

Lærer-elev relasjonen sett i lys av observasjonsverktøyet CLASS

-En kasusstudie av en lærer på 1. trinn.

Line Rasch Rogne



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅREN 2014

© Line Rasch Rogne

2014

Lærer-elev relasjonen sett i lys av observasjonsverktøyet CLASS

-En kasusstudie av en lærer på 1. trinn.

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN

Tittel:

Lærer-elev relasjonen sett i lys av observasjonsverktøyet CLASS

-En kasusstudie av en lærer på 1. trinn.

Av:

Line Rasch Rogne

Eksamen:

Master i pedagogikk

Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

PED 4190

Semester:

Vår 2014

Stikkord

Lærer-elev relasjonen

Interaksjoner i klasserommet

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

SAMMENDRAG

Bakgrunn og formål

Atferd og lærevansker hos enkeltelever kan sjelden bli forstått kun ut ifra et individperspektiv, men må sees i lys av konteksten (Nordahl, 2002; Jørgensen, 2002). Læringsmiljøet blir fremhevet som den viktigste faktoren som effektivt beskytter mot problematferd hos barn og unge og har stor betydning for elevers utvikling (O'Connor, Dearing & Collins, 2011; Nordahl, 2009). Kunnskapsdepartementet poengterer at positive relasjoner mellom lærer og elev er en forutsetning for et godt læringsmiljø (Meld. st. 20 (2012–2013)). En positiv lærer-elev relasjon blir også trukket frem som en av de viktigste faktorene for elevers læringsutbytte i skolen (Hattie, 2009; Pianta, 2006; Nordahl, 2011). Lærerens evner og helhetlige kompetanse for å etablere et godt læringsmiljø gjennom sine handlinger i klasserommet, setter en standard for ”klimaet” (Ogden, 2004). Å rette fokus på lærer-elev relasjon og lærers relasjonskompetanse er derfor viktig.

Formålet med denne oppgaven var å sette fokus på lærer-elev relasjonen, og identifisere hva en god lærer-elev relasjon består av. Bakgrunnen for dette var at jeg som PP-rådgiver ønsket mer kunnskap om denne relasjonen, slik at jeg i større grad kan ta den med i betraktningen når jeg utreder elever og veileder lærere. Jeg har observert og identifisert lærer-elev interaksjoner som bidrar til lærer-elev relasjonen ved å bruke observasjonsverktøyet "The Classroom Assessment Scoring System", CLASS K-3 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Problemstillingene er følgende:

1. *Hvordan karakteriseres lærers tilbakemeldinger til elevene i en gruppe på 1. trinn ut fra observasjonsverktøyet «CLASS»?*
 - a) *Hva karakteriserer lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte?*
 - b) *Hva karakteriserer lærers orientering om klasseromorganiseringen?*
 - c) *Hva karakteriserer lærers orientering og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte?*

Utvalg

Kasus var en kvinnelig lærer som har jobbet fire år i småskolen. Hun er nå lærer i en klasse på 1. trinn, bestående av 21 elever. Skolen ligger i en kommune på Østlandet, bestående av ca. 400 elever. Skolen og læreren ble valgt ut ved at jeg forhørte meg blant kjente som jobber på barneskole om de visste om en «god» lærer som kunne tenke seg å la meg observere i klasserommet i fire dager. Jeg beskrev en «god» lærer som en som virker engasjert i elevene, har god struktur og viser klare forventninger i klasserommet, og har jobbet minst tre år som kontaktlærer. Grunnen til at jeg ønsket en lærer som beskrives som «god», er at det kan være lettere å få innpass, fordi lærer føler at hun ikke har noe å skjule. I tillegg til dette, kan observasjon av en god lærer, gjøre det lettere å observere positive samspill i klasserommet.

Analyse

For å undersøke hvordan lærers tilbakemeldinger til elevene karakteriseres ut fra observasjonsverktøyet «CLASS», ble lærers handlingsmønster analysert på tvers av økter og ukedager, i løpet av observasjonsperioden. Skårene på CLASS ble statistisk analysert i «Statistical Package for the Social Science» (SPSS), ved å foreta enkel t-test (paired samples) for å vurdere hvorvidt forskjellene mellom mean (M) på de ulike dagene, var signifikante. De dagene som var signifikant forskjellige fra hverandre, ble kvalitativt analysert ved å gå nærmere inn på fagøkter og illustrert ved eksempler fra undervisningen.

Funn

Lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte var karakterisert ved at hun mandag, tirsdag og onsdag bidro til positivt klima. Dette gjorde hun ved å vise fysisk nærhet til elevene, deltok i deres bekymringer, viste interesse og reflekterte elevenes behov. Lærer smilte og hadde øyekontakt, viste varme, respekt og fremhevet samarbeid. Lærer viste høy grad av sensitivitet ved å prøve å løse problemer, og ved å vise at hun forstår. Hun viste hensyn til elevperspektiv ved å oppmuntre elevene til å snakke høyt i klassen og viste fleksibilitet.

Lærers orientering om klasseromsorganisering var mandag, tirsdag og onsdag karakterisert ved at hun håndterte atferd effektivt, ved å vise elevene klare forventninger og fremheving av regler på forhånd. Hun korrigerer atferd effektivt ved å fokusere positivt på de elevene som gjorde det de skulle, og brukte øyekontakt for å redusere negativ atferd. Det var høy

produktivitet i timene, få avbrytelser, raske overganger, og lærer hadde opplæringsmateriale klart på forhånd. Tilretteleggingen var også god ved at lærer benyttet seg av varierte metoder i opplæringen.

Lærers orientering og tilbakemeldinger i forhold til læringsstøtte var mandag, tirsdag og onsdag karakterisert ved at hun fikk elevene til å tenke selv ved å gi små hint. Kvaliteten på tilbakemeldingene var gode ved at hun fokuserte på det positive. Det samme gjaldt språkmodellering. Lærer korrigerer elevenes uttale av ord, ved å si det på den korrekte måten, uten å fremheve at elevens uttale var feil.

På fredag var lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte karakterisert ved at hun bidro til negativt klima i klasserommet. Dette gjorde hun ved å være sarkastisk, hun skrek til elevene, virket irriterende og ydmyket enkelte elever. Hun viste ikke interesse for det elevene hadde å fortelle, snakket ikke med rolig stemme, og smilte sjelden.

Lærers orientering rundt klasseromsorganisering var på fredag karakterisert ved at hun ikke hadde optimal atferdshåndtering når det gjaldt urolige elever og fokuserte negativt på de elevene som løp rundt. Hun gav heller ikke positive tilbakemeldinger til de elevene som faktisk satt på plassen sin. Hun var ikke konsistent og kom med «tomme trusler» for å korrigere atferd. Det var lav produktivitet i timen og lange overganger mellom økter denne dagen.

Lærers orientering og tilbakemeldinger i forhold til læringsstøtte var på fredag karakterisert ved at hun ikke hadde dialoger med elevene, og sørget ikke alltid for at alle elevene visste hva de skal gjøre. Hun stilte heller ikke spørsmål eller gav hint som kunne hjelpe elevene til selv å huske.

Totalt sett var ikke lærer stabil i sin atferd over de fire observerte dagene, men hennes atferd var dominert av positive innspill. Dette kan brukes som grunnlag for styrking av en god relasjon til elevene. Variasjonen i lærers atferd de ulike dagene har pedagogiske konsekvenser, ved at det kan benyttes som utgangspunkt for veiledning, gjennom å bevisstgjøre lærer på negative innspill fra fredag.

Forord

Med denne masteroppgaven i pedagogisk- psykologisk rådgivning, avslutter jeg mine år som student. Skriveprosessen har vært utfordrende, men samtidig høyst givende. Fremfor alt, har jeg opplevd en enorm bratt læringskurve og utviklet en solid forståelse av lærer-elev relasjonen. Denne forståelse vil være veldig nyttig for meg i arbeidet som PP-rådgiver i årene som kommer.

Store deler av min faglige utvikling skyldes min veileder, Bodil Stokke Olaussen. Du er så dyktig og fremstår for meg som «grenseløs» når det gjelder pedagogisk kunnskap. Jeg har vært heldig. Tusen takk for all hjelp og for at du har vist så stor interesse for oppgaven.

Læreren på 1. trinn, som tillot meg å komme inn i hennes klasserom, fortjener også en stor takk.

Jeg vil også takke min kjære mor for hjelp i slutfasen av oppgaven, og for at hun tok seg tid til å lese korrektur. Takk til pappa og Mona som har sørget for at jeg har fått i meg gode, næringsrike middager.

En stor takk må også rettes til tålmodige venner, som knapt har sett meg de siste månedene, og til min lille hund Hannibal, som alltid gir meg glede i hverdagen og har dratt meg med ut i skogen for å klarne hodet.

Til slutt vil jeg takke min klippe, Carlos. Tusen takk for motivasjon, støtte, innspill, tålmodighet og morsomme avbrekk.

Kolbotn, Mai, 2014.

Line Rasch Rogne

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	2
1.1 Tema og bakgrunn.....	2
1.2 Formål med oppgaven og problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
2.0 TEORI	5
2.1 Relasjoner og kommunikasjon	5
2.1.1 Systemteori.....	6
2.2 Lærer-elev relasjonen	7
2.2.1 Sosiokulturell teori	8
2.2.2 Motivasjonsperspektivet.....	10
2.2.3 Tilknytningsteori	11
2.2.4 En konseptuell modell av lærer-elev relasjonen	14
2.3 Oppsummering	17
3.0 CLASS	19
3.1 Teoretisk forankring og utvikling	19
3.2 Dimensjoner	20
3.3 Oppsummering og problemstilling.....	23
4.0 METODE	25
4.1 Metodisk tilnærming	25
4.1.1 Enkel-kasus design.....	26
4.2 Utvalg	27
4.3 Prosedyre	27
4.4 CLASS: Skåringsindikatorer.....	28
4.4.1 Indikatorer for emosjonell støtte	28
4.4.2 Indikatorer for klasseromorganisering	30
4.4.3 Indikatorer for læringsstøtte	30
4.5 Skåring av CLASS K-3	31
4.6 Analyse av data	32
4.7 Kvalitet i forskningen.....	32
4.7.1 Begrepsvaliditet.....	33
4.7.2 Indre validitet	34

4.7.3 Ytre validitet.....	35
4.7.4 Forskerrollen og reliabilitet.....	36
4.8 Ethiske hensyn.....	38
5.0 PRESENTASJON AV FUNN	40
5.1. Arbeid i ulike økter (fag).....	41
5.2 Emosjonell støtte	43
5.3 Klasssromsorganisering	48
5.4 Læringsstøtte	53
5.5 Samlet oppsummering.....	59
6.0 DRØFTING AV FUNN	63
6.1 Positive innspill	63
6.2 Negative innspill	65
6.3 Pedagogiske konsekvenser	67
6.4 Begrensninger.....	68
6.5 Videre forskning.....	68
7.0 OPPSUMMERING	70
7.1 Sentrale funn	70
Litteraturliste	72
Vedlegg	78

1.0 INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn

«Barn er ikke mer kompetente enn omgivelsene gir dem muligheten til å være»

(Pianta, 1999: 64).

Med utgangspunkt i Pianta (1999) kan omgivelsene til barn på skolen betegnes som læringsmiljø. Nordahl (2009) poengter at læringsmiljøet er den viktigste faktoren som effektivt beskytter mot problematferd hos barn og unge. For å støtte utviklingen av et godt læringsmiljø iverksatte Kunnskapsdepartementet i 2009 den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2009), med det overordnede målet at alle elever skal oppleve et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Kunnskapsdepartementet fremhever at positive relasjoner mellom lærer og elev er en forutsetning for et godt læringsmiljø (Meld. st. 20 (2012–2013)). En positiv lærer-elev relasjon er en av de viktigste faktorene for elevers læringsutbytte i skolen (Hattie, 2009; Pianta, 2006; Nordahl, 2011). Lærerens evner og helhetlige kompetanse for å etablere et godt læringsmiljø gjennom sine handlinger i klasserommet, setter en standard for ”klimaet” (Ogden, 2004). Å rette fokus på lærer-elev relasjon og lærers relasjonskompetanse er derfor viktig.

Nordahl (2002) skriver at atferd og lærevansker hos enkeltelever sjelden kan bli forstått kun ut ifra et individperspektiv, men må sees i lys av konteksten. Etter de tre årene jeg har jobbet på barneskole og nå i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), er min erfaring at det alt for ofte kun er egenskaper ved barnet som blir sett på som «problemet» når elever henvises til PPT. Det settes sjelden lys på konteksten rundt barnet på skolen, altså læringsmiljøet, hvor lærer-elev relasjonen spiller en sentral rolle (Meld. St. 20 (2012–2013); Pianta, 2006; Birch & Ladd, 1998). Hamre og Pianta (2001) satte fokus på dette, ved å undersøke lærers oppfattelse av relasjonen de hadde til barna på førskolen, i forhold til forventet problematferd senere. De fant at relasjonell negativitet var en mye sterkere prediktor enn vurderingen lærerne gjorde av problematferd (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 2006). I tillegg til dette, viser O’Connor, Dearing og Collins (2011) i sin studie at lærer-elev relasjoner preget av god kvalitet,

predikerer lavt nivå av utagerende atferd, og fungerer som en forebyggende faktor mot å utvikle atferdsproblemer av innagerende karakter, når det gjelder barneskoleelever. Dette fremhever betydningen av å forstå atferd på et rasjonelt plan, og belyse det faktum at pedagogisk innsats som kun tar utgangspunkt i individorientert perspektiv, ikke er tilstrekkelig (Jørgensen, 2002).

1.2 Formål med oppgaven og problemstilling

Jeg ønsker med denne oppgaven å sette fokus på lærer-elev relasjonen, og identifisere hva en god lærer-elev relasjon består av. En slik forståelse vil gjøre det lettere for meg som PP-rådgiver å ta denne relasjonen med i betraktningen når jeg utreder elever og veileder lærere. For å belyse og illustrere lærer-elev relasjonen i praksis, vil jeg observere en lærer på 1. trinn. Jeg vil observere og identifisere lærer-elev interaksjoner som bidrar til lærer-elev relasjonen ved å bruke observasjonsverktøyet "The Classroom Assessment Scoring System", CLASS K-3 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Problemstillingene er følgende:

1. *Hvordan karakteriseres lærers tilbakemeldinger til en gruppe på 1. trinn ut fra observasjonsverktøyet «CLASS»*
 - a) *Hva karakteriserer lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte?*
 - b) *Hva karakteriserer lærers orientering om klasseromorganiseringen?*
 - c) *Hva karakteriserer lærers orientering om og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte?*

1.3 Oppgavens oppbygging

Den videre oppbyggingen av oppgaven er som følger: **kapittel 2** vil gi en teoretisk gjennomgang av ulike teorier og forskning rundt relasjoner, kommunikasjon, og en konkretisering av hva en god lærer-elev relasjonen består av og konsekvenser relasjonen kan føre med seg. **Kapittel 3** beskriver observasjonsverktøyet CLASS K-3 sin teoretiske forankring, samt områder og dimensjoner som utgjør klasseromskvalitet. **Kapittel 4** orienterer om valg av metode. Enkel-kasus design, utvalg, prosedyre, skåringsindikatorer og skåring av CLASS K-3 vil bli beskrevet. Kvalitet i forskningen, ved validitet forskerrollen og reliabilitet

vil drøftes, i tillegg til etiske hensyn. **Kapittel 5** vil bestå av presentasjon av funn. **Kapittel 6** vil drøfte funnene i lys av relevant teori, pedagogiske konsekvenser og tanker rundt videre forskning på feltet. Til slutt vil **Kapittel 7** gi en kort oppsummering av sentrale funn.

2.0 TEORI

I den følgende delen av oppgaven vil jeg presentere relevant teori og forskning rundt lærer-elev relasjonen. Kapitlet vil begynne med en generell presentasjon av relasjoner og kommunikasjon. Jeg vil deretter flytte fokus mot hva som ligger til grunn for utvikling av en god lærer-elev relasjon i ulike teoretiske perspektiver, og hvilke konsekvenser relasjonen har for utvikling og læring. Sosiokulturell teori, motivasjonsperspektivet og tilknytningsteori vil under dette bli beskrevet nærmere, samt Piantas (1999) sin forståelse av lærer-elev relasjoner.

2.1 Relasjoner og kommunikasjon

Mennesket har i følge Maslow (1954) et grunnleggende behov for kjærlighet og sosial tilknytning, altså relasjoner. Begrepet «relasjon» kommer fra det latinske ordet *relatio*; betegnelsen for at en gjenstand står i forbindelse med en annen. I dagligtale bruker vi begrepet når vi omtaler forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker (Eide & Eide, 2012). De sosiale relasjonene har stor betydning for en persons psykososiale og emosjonelle utvikling. En sentral faktor som bidrar til at relasjoner oppstår, utvikles og vedvarer, er mellommenneskelig kommunikasjon (Bateson, 1979).

Kommunikasjon defineres av Eide og Eide (2012: 12) som «utveksling av meningsfylte tegn mellom to eller flere parter». Mennesker kommuniserer hele tiden, på ulike måter og på ulike nivåer. I mellommenneskelige relasjoner kommuniserer vi både verbalt, nonverbalt og med ulik styrke. Det er relasjonen som setter standarden for måten kommunikasjonen foregår på. Grunnlaget for kommunikasjon i relasjoner, er at den enkelte møter den andre med tillit. Tilliten er fundamental i alle relasjoner og i all kommunikasjon mellom mennesker (Eide & Eide, 2012).

Bateson (1979) beskriver i sin relasjonelle kommunikasjonsteori innholdet i kommunikasjon som bestående av både en faktisk og relasjonell betydning. Budskapet har altså en tosidig natur. Et eksempel på dette vil være dersom en lærer kommer inn i klasserommet i storefri når en elev sitter der, og sier «klokken er kvart over elleve». Den faktiske betydningen vil da være en presis angivelse av tid. Klokken er kvart over elleve. Relasjonsbudskapet må derimot fortolkes, ved for eksempel «du er barn og jeg er voksen. Klokken kvart over elleve skal alle være ute av klasserommet. Det vet du». Hvordan informasjonen presenteres og nonverbal

atferd kan i følge Bateson (1979) ha avgjørende effekt for hvordan relasjonsbudskapet fortolkes, og det er viktig å ha en reflektert holdning til dette.

I følge Bae (1996) speiler kommunikasjon vår evne til refleksjon:

«Jo mer reflektert vi er- jo klarere forhold vi har til våre egne følelser, tanker og handlinger som deler av oss selv- jo mer atskilt eller avgrenset greier vi å se andre mennesker» (Bae, 1996: 125).

Spurkeland (2011) omtaler refleksjon som en vesentlig del av en persons relasjonskompetanse: «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2011: 63). Han hevder at kvaliteten på kommunikasjon avhenger av relasjonskompetansen, som kan anses for å være det viktigste verktøyet man har med seg i møtet med andre mennesker.

Relasjoner kan forklares ved mange ulike perspektiver, men jeg ønsker i denne oppgaven å bygge på den antagelsen at mennesker i samspill skaper forutsetninger for hverandres væremåte (Bae, 1996). Jeg vil derfor ha en overordnet systemteoretisk forståelse, hvor systemet barnet befinner seg i, og det kontekstuelle rundt barnet, altså læringsmiljøet, spiller en sentral rolle i begrunnelsen for hvorfor lærer-elev relasjonen er viktig (Eide & Eide, 2012). Dette vil gi et godt grunnlag for å gå nærmere inn på lærer-elev relasjonen og lærers bidrag til å utvikle denne, og senere beskrive andre teoretiske perspektiver som belyser denne relasjonen nærmere.

2.1.1 Systemteori

Systemteori beskriver aktørene i kommunikasjonssituasjonen som deltagere i et system hvor den enkeltes handlinger påvirker helheten; det den ene gjør, påvirker også de andre. System beskrives som en gruppe individer som arbeider eller lever sammen over en tidsperiode. Et sosialt system består av deler, og disse delene er mennesker som samhandler og står i relasjon til hverandre, og som gjensidig påvirker hverandre. Relasjonen mellom menneskene er det som holder systemet sammen (Eide & Eide, 2012). Systemet består av antagelser en person har om seg selv eller andre, følelser og atferdsinteraksjoner (Pianta, 1999). For at et system skal fungere optimalt, er det helt nødvendig med en form for styring; den indre styringen kjennetegnes ved at styring skjer i form av handlinger og samhandling mellom menneskene i

systemet. Den ytre styringen er den tilpasning systemet gjør i forhold til sine omgivelser, og at omgivelsene igjen tilpasser seg systemet. For at systemet skal drives fremover og holdes ved like, forutsettes det en samhandling innenfor systemet. Samhandlingen preges av kvaliteten på kommunikasjonen menneskene (Eide & Eide, 2012). De siste 20 årene har antagelsen om at menneskelig utvikling forstås ut ifra levende systemer, blitt styrket. Denne tankegangen har også blitt overført til klasserom og skoler med suksess (Pianta, 2006; Birch & Ladd, 1998). Å forstå klasserommet som et system, krever valg av passende analysemetoder (Pianta, 2006). Årsakene til menneskelig utvikling er relasjonene som oppstår innenfor systemene, ikke handlinger eller atferd i seg selv. Lærer-elev relasjon vil da naturlig fremstå som en viktig, om ikke den viktigste relasjonen, i klasserommet (Pianta, 1999).

2.2 Lærer-elev relasjonen

Med utgangspunkt i systemteori kan lærer-elev relasjonen oppfattes som en gjenspeiling av et sosialt system, hvor helhetstenking står sentralt og vekten ligger på hvordan de sosiale systemene barn inngår i, påvirker atferd, reaksjoner og læring (Eide & Eide, 2012).

Interaksjonene skjer innenfor ulike plan, som lærers tanker om en elev, og på tvers av plan, som når lærers tanker om elever er basert på hennes opplæring og miljøet ved skolen. Det er altså en form for co-aktivitet (Pianta, 2006).

Det er i følge Bronfenbrenner og Morris (2006) interaksjonen mellom barnet og konteksten over en lang periode, kalt proksimale prosesser, som står for utvikling hos barnet. Dette viser seg igjen i forskning ved at en god lærer-elev relasjon har stor betydning for elevenes skoletrivsel, sosiale og kognitive utvikling, øker deres motivasjon og læring (Davis, 2003; Newberry & Davis, 2008; Hamre & Pianta, 2005), gjør klasseledelse lettere for lærer, bidrar til god mental helse hos lærer (Pianta, 1999) og positiv atferd hos elevene (Pianta, 2006). Elever som dropper ut av skolen, har ofte dårlige erfaringer med relasjonen til lærere (Pomeroy, 1999) og det å sikre gode lærer-elev relasjoner fra første skoledag vil derfor også ha betydning på sikt (Fjell & Olaussen, 2012).

Spurkeland (2011) beskriver relasjonen mellom lærer og elev som kjernerelasjonen i skolen. Denne pedagogiske relasjonen skiller seg fra andre menneskelige relasjoner ved at ansvaret for omsorgsfull ivaretagelse utelukkende ligger hos den voksne, altså læreren. Dette omtales som en asymmetrisk relasjon. Relasjonskompetansen til lærer er dermed betydningsfull for å kunne bygge og opprettholde gode relasjoner til elevene, og en viktig forutsetning for en trygg

lærer-elev relasjon (Spurkeland, 2011). I en pedagogisk relasjon mellom barn og voksen forutsettes det at den som er voksen tar del i barnets opplevelse av det å være barn, mens det ikke forventes at barnet på samme måte tar del i den voksnes liv. For å utvikle en god relasjon, er derfor refleksjon rundt egen rolle vesentlig (Eide & Eide, 2012; Bae, 1996). Det er nødvendig at lærer reflekterer over ansvaret han eller hun har i relasjonen med elevene, og er bevisst på at han eller hun står på begge sider av relasjonen, mens eleven ikke har de samme forutsetningene (Bae, 1996). Utfordringen i skolen ligger i at lærere ofte er lite bevisste på hvordan de selv bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet (Newberry & Davis, 2009), og det er derfor rimelig å anta at de heller ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva en god lærer-elev relasjon består av og deres innflytelse på den.

Davis (2003) har i sin gjennomgang av nyere studier kommet frem til at lærer-elev relasjonen kan betraktes ut ifra tre teoretiske perspektiv, som alle bidrar til vår forståelse av hva en god lærer-elev relasjon innebærer: sosiokulturell teori, motivasjonsteori og tilknytningsteori. Det er viktig å fremheve at de tre perspektivene ikke utelukker hverandre, og i stor grad overlapper konseptuelt (Pianta, 1999). Jeg vil gjøre rede for sentrale sider ved disse perspektivene og hvordan de belyser lærer-elev relasjonen.

2.2.1 Sosiokulturell teori

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger samhandling mellom mennesker som grunnlaget for barns læring og utvikling (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007). Samtidig er det viktig å påpeke at sosiokulturell teori ikke avfeier universelle teorier om menneskets kognitive utvikling, men fokuset ligger på sosiale og kulturelle dimensjoner (Davis, 2003). Individet må tilpasse seg ulike typer sosiale språk og regler som eksisterer i institusjonene, for eksempel i skolen. Samhandlingen er sentral for hvordan denne tilpasningen og dermed utviklingen skjer (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007). Lærer-elev relasjonen har derfor stor betydning, ved at læreren kan skape rammer som støtter utvikling for elevens læring. Dette kan skje gjennom å gi barnet midlertidig støtte i læringsprosessen, stille spørsmål, gi hint og gode forklaringer (Vygotskij, 2008).

Det sosiokulturelle perspektivet forstår lærer-elev relasjonen ved den mellommenneskelige kulturen samspillet skjer i. Det er viktig å poengtere at det ikke er slik at andre perspektiver, som tilknytnings eller motivasjonsperspektivet, som blir beskrevet senere, ikke blir tatt med i betraktningen. Den sentrale tankegangen i det sosiokulturelle perspektivet er at lærer-elev

relasjoner ikke kan beskrives som en adskilt del fra klasserom, skolekontekst, normer og regler. Fokuset ligger på dynamiske prosesser og systemer, hvor dyaden mellom lærer og elev står sentralt (Davis, 2003).

Bronfenbrenner (1979) bruker begrepet dyade for å beskrive relasjoner og samspill mellom to individer. Her er dyaden noe som er gjensidig utviklet for begge parter. Dyadene er kjernesystemer for å bestemme barnets tidlige utvikling. Den vanligste måten å beskrive dyade på, er ved å betrakte personen og se hvordan den enes atferd påvirkes av den andre. I skolesammenheng vil en dyade kunne være mellom barnet og en lærer. Ut fra denne dyaden vil elevens atferd reguleres av læreren og kontakt med klassekamerater, samtidig som eleven påvirker de andre tilbake. Alle er i et kontinuerlig samspill med hverandre og i stadig utvikling. Ut ifra en dyadisk tankegang er ikke relasjoner bestemt av egenskaper verken ved eleven eller lærer. Relasjoner har sin egen identitet og er heller ikke det samme som interaksjonen de har med hverandre (Sroufe, 1989). Det relasjonelle vil ha størst betydning for elevens atferd (Hamre & Pianta, 2001).

Dyader mellom lærer og elev kan også være en refleksjon av elevers forsøk på å utvikle relasjoner til flere voksne eller andre elever (Davis, 2003). Berndt og Keefe (1995) poengterer at lærer-elev dyaden kan bli påvirket dersom elevers endring i atferd i håp om å «passe inn» hos enkelte medelever, står i strid med lærerens forventninger. Dette er sett i lys av et økologisk perspektiv, hvor samspillet mellom de ulike miljøene aktøren beveger seg imellom, står sentralt. Aktøren påvirker og påvirkes av de ulike miljøene (Bronfenbrenner, 1979). Studier med utgangspunkt i dette perspektivet prøver å ta med den fysiske beskrivelsen av klasserommet, klassestørrelse samt internt og eksternt press hver deltaker opplever (Davis, 2003).

Cabello og Terrell (1994) tok i sin studie utgangspunkt i det økologiske perspektivet. De fant at dersom lærer setter av litt tid hver dag til å undervise om rettferdighet og respekt for andre, øker kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Davis (2003) fremhever flere studier fra en økologisk tilnærming, som viser at hvorvidt en elev liker læreren, har sammenheng med hvor godt eleven oppfatter kvaliteten på de andre lærer-elev dyadene i klasserommet. Men det er her viktig å påpeke at studiene viste at det ikke nødvendigvis er slik at det å oppfatte en positiv lærer-elev relasjon hos andre i klassen, bestående av lavt nivå av konflikt og høy grad av tillitt, økte motivasjonen til eleven. Dette gjaldt spesielt dersom eleven følte at læreren forskjellsbehandlet de «flinke» elevene (Babad, 1995; Baker, 1999).

Sosialkonstruktivistisk perspektiv kan også brukes som utgangspunkt i studier av lærer-elev relasjonen. Det er bygget på den antagelsen at kunnskap i klasserom er konstruert i en relasjonskontekst (Davis, 2003). Barn er ikke ensomme aktører i konstruksjonsprosessen, men trenger samhandling med andre mennesker for å internalisere bruk av redskaper og tenkemåter (Vygotskji, 2008). For å kunne støtte elever på en effektiv måte, må lærere være klar over elevenes forståelse av det akademiske området, men også reflektere rundt relasjoner hun har med elevene (Davis, 2003). Davis poengterer dette ved å trekke frem flere studier, hvor det er brukt spørreskjema, som viser at elever ofte oppfatter lærer-elev relasjonen annerledes enn lærere (Juvonen & Weiner, 1993; Muller, Katz & Dance, 1999).

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen kan fungere som et rammeverk for handling og tanker. Både elever og lærere har med seg egne agendaer inn i klasserommet. Lærere kan få utøvet sin agenda ved sine eksplisitte og implisitte forventninger om elevenes sosiale og akademiske atferd. Men elevene kan gjøre det samme dersom de føler at deres behov for autonomi ikke er møtt. Det kan skje ved for eksempel å prøve å ta kontroll over klassen ved å introdusere upassende temaer, stille rare spørsmål og prøve å bryte faste klasseromrutiner (Manke, 1997). Dette kan illustrere betydningen av elevers behov for autonomi, og hvor viktig det er at relasjonen lærer har til elevene, legger til rette for det.

2.2.2 Motivasjonsperspektivet

Det sentrale innenfor motivasjonsperspektivet er å beskrive hvordan kvaliteten på lærer-elev relasjonen påvirker elevenes motivasjon og læring, samt kognitiv utvikling. Struktur og støtte er gjennomgående begrep når det gjelder hva relasjonen bør innebære (Davis, 2003).

Perspektivet tar blant annet utgangspunkt i Banduras (1997) «self-efficacy» begrep, altså en persons forventning om egen mestring for å løse en oppgave. Denne forventningen spiller en nøkkelrolle i selvregulering av motivasjon ved at mennesker motiverer seg selv ved å forutse et sannsynlig resultat av personlige handlinger, og om de har tiltro til at de kan lykkes. I følge Bandura, kan «self-efficacy» utvikles på flere måter. Mestringsopplevelser, som gir en ekte og direkte tilbakemelding om personlige ressurser, er den mest effektive måten å øke en persons «self-efficacy». Den nest mest effektive måten er ved sosiale modeller; det å se at andre lykkes eller mislykkes. Kompetente modeller viser både fornuftige måter å tenke på og effektive strategier for å lykkes. Overtaling gjennom pågående motivering er den tredje strategien for å styrke personers tro på egen mestring i forhold til konkrete oppgaver. Verbal

overtaling er viktig, men dette handler først og fremst om å strukturere situasjonen slik at den styrker vilkårene for å lykkes og forebygge nederlag. Til slutt er det nødvendig å ha i bakhodet at mennesker baserer seg på sin fysiologiske og emosjonelle tilstand når de vurderer evnene og ressursene sine. Å bidra til å redusere vilkårene for negative stressfaktorer er derfor vesentlig. I en lærer-elev relasjon vil de overnevnte punktene ha betydning, ved at lærer må gi oppgaver som kan bidra til mestringsopplevelser både for enkeltelever og hele klassen. For å gjøre dette, må lærer kjenne alle elevenes faglige nivå, og hva hver enkel elev anser som et nederlag eller stressfaktor (Bandura, 1997). Læreren må ta del i barnets opplevelser (Bae, 1996), og samtidig gi nok av seg selv til at eleven viser tillitt (Eide & Eide, 2012).

Studier som tar utgangspunkt i motivasjonsteori viser at lærer-elev relasjonen er viktig for deltagelse og engasjement i klasserommet, og at bytte av lærer kan føre til at elevenes aktivitetsmønster og deltagelse i læringsprosesser forandres fra et år til et annet (Turner & Patrick, 2004). Lærers respekt for elevenes integritet, kan forme både kvaliteten på interaksjonen de har med elevene, i tillegg til kvaliteten på undervisningen. Det er viktig at læreren skaper en støttende kontekst (Davis, 2003), bestående av oppgaver som eleven kan mestre, men også utfordrer (Ames, 1992; Urdan, Midgley & Wood, 1995). Å støtte elevens autonomi blir fremhevet som den viktigste påvirkningen på lærer-elev relasjonen. Innenfor selvbestemmelsesteori oppfattes behov for relasjoner, autonomi og kompetanse som grunnleggende behov for mennesker (Deci & Ryan, 2002). Dersom læreren har kunnskap om disse prosessene, gir rom for elevs selvstendighet og øker elevens autonomi, kan kvaliteten på lærer-elev relasjonen økes. Lærers bruk av evalueringsstrategier, da spesielt at lærere oppfordrer elevene til selv-evaluering og at lærer viser interesse for elevens læring, blir også trukket frem som en vesentlig faktor som kan påvirke kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Samtidig påpeker Davis (2003) at det er viktig å huske at elever har med seg forventinger, holdninger og atferd inn i klasserommet, som påvirker relasjonen til læreren.

2.2.3 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori beskriver hvordan behovet for tilknytning er et grunnleggende behov for mennesket. Teorien viser til barns sterke emosjonelle bånd til sine primære omsorgspersoner og betydningen av gode relasjoner fra tidlig alder (Bowlby, 1969). Begreper som nærhet, konflikt og avhengighet er sentrale (Newberry & Davis, 2008).

Bowlby (1969) beskriver seks sentrale faser for barns utvikling. Den *første* omhandler spedbarnets tilpasning i den ytre verden, hvor det er avgjørende at omsorgspersonen tilfredsstiller barnets fysiologiske behov. Den *andre* fasen starter rundt 6-måneders alder, når barnet danner spesielle relasjoner, kalt tilknytningsrelasjoner, til sine nære omsorgspersoner. Dette er sterke emosjonelle bånd mellom barnet og omsorgspersoner, som bidrar til å sikre barnets trygghet. I denne fasen dannes det en mental forventning til senere relasjoner, ved at barn som opplever denne fasen som trygg, har lettere for å etablere trygge, tillitsfulle relasjoner med andre senere i livet. Den *tredje* fasen er fra barnets andre leveår og oppover. Her står barnets arbeid med uavhengighet og autonomi sentralt, uttrykt ved egen mestring, problemløsning, utholdenhet og motivasjon hos barnet. Den *fjerde* fasen er i førskolealder og tidlig barneskolealder og tar for seg barnets økende evne til å ordne og samordne miljømessige og personlige ressurser. Dette innebærer at barnet i økende grad tar i bruk tegn, begreper og forestillinger for å kommunisere med andre. Den *femte* fasen dreier seg om barnets opprettelse av effektive relasjoner til jevnaldrende. Denne evnen bygger blant annet på tidligere erfaringer med relasjoner. Den *sjette* fasen omhandler barnets evne til å danne en opplevelse av seg selv – en opplevelse av egen identitet. Denne fasen strekker seg fra barnealderen og ut i ungdomstiden. Her arbeider barnet med å danne selvkontroll og utvikler evnen til å bruke abstrakte symboler og begreper. Dette gjør at barnet nå viser en stadig mer moden atferd og en evne til å kommunisere og samhandle med omverdenen på en mer voksen og aktiv måte.

Sentralt i alle de seks fasene, som barnet går igjennom, er samspillet med nære personer i omgivelsene. Omsorgspersonene legger på mange måter til rette for barnets emosjonelle og kognitive utvikling: «barn er ikke mer kompetente enn omgivelsene gir dem muligheten til å være» (Pianta, 1999: 64).

I et tilknytningsteoretisk perspektiv, blir lærer-elev relasjonen beskrevet i parallelle termer som foreldre-barn relasjonen, som er mye forsket på (Newberry & Davis, 2008). Kvaliteten av tilknytningen mellom barnet og omsorgsperson betraktes som basis for forståelse av relasjonene, men det er omdiskutert til hvilken grad modeller for foreldre-barn relasjonen faktisk kan generaliseres til å gjelde barnets relasjoner til andre viktige personer, som for eksempel lærere (Davis, 2003). Birch og Ladd (1996) har i sin omfattende studie av lærer-elev relasjoner kommet frem til at elevs mellommenneskelige-stil, altså hvorvidt de lett knytter til seg andre mennesker, er et resultat av relasjonen de har til foreldrene. Pianta (1999) har lignende forståelse ved at positive relasjoner mellom barnet og omsorgspersonen kan både

ha en forebyggende og reparerende betydning for barnets utvikling, og er avgjørende for barnets emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling. I en pedagogisk kontekst, står relasjonen mellom elev og lærer sentralt. I skolesammenheng kan dette få betydning dersom barnet opplever utrygg tilknytning i de overnevnte fasene. Dette kan føre til at barnet har vansker med å etablere og beholde trygge og tillitsfulle relasjoner, for eksempel til lærere i skolen. En positiv tilknytning derimot, vil kunne skape en grunnleggende forventning hos eleven av at læreren er til stede for dem og vil støtte dem. Nære og støttende relasjoner mellom barn og lærere i skolen kan derfor også anses som en generell beskyttelsesfaktor.

Det er i følge Pianta (1999) læreren som har ansvaret for at denne relasjonen skal være tilfredsstillende, og han poengterer at de elevene som det er vanskeligst å etablere en nær relasjon til, sannsynligvis er de som har størst behov for det. Nye positive og gode relasjoner må skapes, noe som kan føre til at elevene føler et mindre behov for å vise negativ atferd ved at de opplever å ha mennesker rundt seg som respekterer og liker dem. Ved å jobbe med relasjoner og tilknytning, kan eleven etter hvert få kompensierende erfaringer, som igjen kan hjelpe eleven til ny trygghet og tillit. En positiv relasjon vil ofte gi læreren bedre kjennskap til den enkelte elev, og da blir det lettere å forstå og ta hensyn til elevens ønsker og behov.

En viktig dimensjon for å vurdere relasjonens kvalitet er å se om barnet viser trygghet eller utrygghet i nærvær av læreren. Elever som har gode relasjoner til læreren og føler tilhørighet til skolen, vil i større grad lytte til læreren og internalisere verdier og normer som skolen og læreren står for. Positive tilknytninger og relasjoner mellom lærer og elev kan også føre til en bedre emosjonell regulering blant elevene (Davis, 2003).

I følge tilknytningsteori karakteriseres en god relasjon av emosjonell nærhet, lite konflikt og at eleven har moderat avhengighet av lærer. Det mest sentrale begrepet i dette perspektivet er omsorg, og omsorgsfulle lærere blir karakterisert som de som har kunnskap om elevens personlige, faglige og emosjonelle situasjon, og er konsistente i atferden ovenfor eleven. Relasjonen eleven får til læreren avhenger av hvordan lærer reagerer på barnets «script», altså forforståelsen av relasjonen til læreren eleven sitter inne med. Dette kan også beskrives som små modeller av barnets sosiale realitet. Denne forforståelsen utvikles når barnet får nye erfaringer i møte med barnehage og skole (Davis, 2003).

Studier som bygger på et tilknytningsperspektiv, illustrerer hvilken betydning tidlige erfaringer i barnehagen og klasserommet kan ha. Howes m.fl. (2008) fant i sin studie at barn

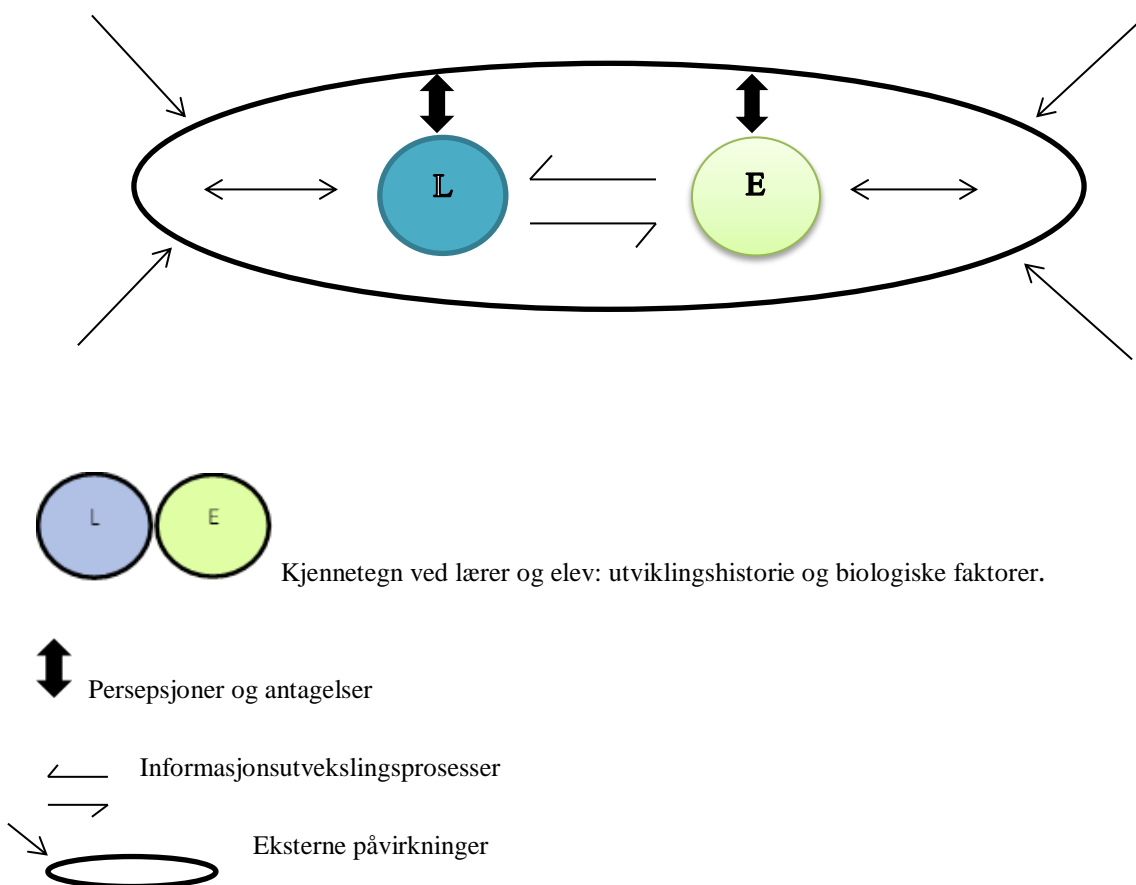
som opplevde usikkerhet rundt læreren sin, lekte mindre med andre barn. Hamre og Pianta (2001) viste i en longitudinell studie at relasjonen barn hadde med barnehagelæreren i barnehagen predikerer både karakterer og sosial atferd i 8. klasse. I en studie noen år senere (Hamre & Pianta, 2005) viste de at risikoelever som ble plassert i klasserom med mye emosjonell støtte og god struktur, klarte seg mot alle odds.

2.2.4 En konseptuell modell av lærer-elev relasjonen

I lys av de overnevnte perspektivene, er det rimelig å fastslå at relasjoner er komplekse og involverer flere komponenter i et dynamisk system. Dette dynamiske systemet regulerer sosial atferd, og påvirker alle involverte individuelt. Forventninger, tanker om seg selv eller andre, følelser og atferdsinteraksjoner er alle involvert (Pianta, 2006). På bakgrunn av dette, har Pianta (1999) utviklet en konseptuell modell av lærer-elev relasjonen, som illustrert i figur 1. Han beskriver relasjonen som bestående av a) egenskaper ved individet og deres indre representasjon av relasjonen, b) prosesser hvor informasjon blir utvekslet mellom partnerne i relasjonen og c) eksterne påvirkningen på systemet hvor relasjonen foregår.

Egenskaper ved individet blir av Pianta (1999) beskrevet som biologiske faktorer, som kjønn, og biologiske prosesser, som temperament. Personlighet, selvfølelse og sosiale ferdigheter blir også trukket frem, sammen med oppfatningen hvert individ har om sin relasjonelle partner eller relasjonen i seg selv, altså persepsjoner og antagelser. Mål, følelser, behov og atferd hver enkelt tar med seg inn i relasjonen, vil påvirke kvaliteten på den.

Når det gjelder karakteristikk hos lærer, spiller ikke demografiske faktorer, utdanning eller hvor lang erfaring lærerne har, en stor rolle for kvaliteten på relasjonen læreren til har til elevene. Stuhlman og Pianta (2001) viste i en studie at unntaket er at lærers erfaring har sammenheng med hvorvidt lærernes rapportering av negativ emosjonell kvalitet i relasjonen til elevene, reflekteres i negativ atferd mot elevene. Lærere som hadde jobbet mer enn 7 år, hadde større sannsynlighet for å reflektere negativitet i sin atferd. Studier viser også at lærers psykologiske tilstand; mental helse, tro på egne ferdigheter og mestring, samt personlige relasjonelle erfaringer, spiller en rolle for hvordan de utvikler motiver og mål i lærerrollen (Pianta, 2006).



Figur 1: En konseptuell modell av lærer-elev relasjonen (Pianta, 2006: 691).

Alder og kjønn fremheves som betydningsfulle karakteristikk ved elevene. Unge jenter har en tendens til å skape nære og mindre konfliktfylte relasjoner til læreren sin. En av grunnene for dette, kan være at gutter har en tendens til å vise mer antisosial atferd, som igjen fører til en negativ atferd mot eleven fra lærers side (Pianta, 2006). Det må bemerkes at studier på dette området hovedsakelig er utført på kvinnelige lærere siden de er i et klart flertall, og en kan derfor ikke med sikkerhet si at det samme gjelder mannlige lærere. Elevens relasjonelle stil kan også påvirke kvaliteten på lærer-elev relasjonen, ved at noen barn lett knytter seg til andre mennesker, mens andre holder avstand. I et tilknytningsperspektiv vil dette være et resultat av tidligere erfaringen barn har med tilknytningen til foreldrene. Lynch og Cicchetti (1992) konkluderte i sin studie med at elever som blir forsømt hjemme, oftere søker etter relasjoner med lærer, fremfor medelever. De viser ofte et unaturlig stort behov for

støtte og nærhet til lærer. Elevens følelser og tanker om å bruke voksne som en kilde til støtte vil dermed også påvirke lærer-elev relasjonen (Pianta, 2006).

Informasjonsutvekslingsprosesser beskriver Pianta (1999) ved at komponentene ved lærer-elev relasjonen interagerer med hverandre og informasjonen som kommer fra interaksjonen blir fortolket av deltakerne i relasjonen. Alt dette skjer i en sirkel, hvor hver komponent påvirker hverandre gjensidig. Kvaliteten på det som blir formidlet, altså informasjonen som utveksles, avhenger av blant annet toneleie, nonverbal atferd og timing. Lærers sensitivitet og positiv involvering med eleven blir trukket frem som viktigere for kvaliteten på lærer-elev relasjonen, enn adskilt atferd som for eksempel disiplin (The National Institute of Child Health and Human Development, 2002; Pianta, 2006).

Av eksterne påvirkninger beskriver Pianta (1999) kultur som en faktor som kan påvirke relasjonen ved kultur ofte bestemmer forventninger til skolegangen, krav til elevs fremgang, timeplaner, disiplin og lignende. Kulturen til læreren vil også påvirke relasjonen til elevene ved at han eller hun tar egne normer, verdier og holdninger med inn i relasjonen (Pianta, 2006). Det strukturelle aspektet ved skolemiljøet spiller en vesentlig rolle ved at antall elever per lærer, aktivitetene i klasserommet og hvorvidt skolen støtter elevs utvikling og behov på de ulike klassetrinnene påvirker relasjonen mellom lærer og elev (Pianta, 2006). Eccles og Roeser (1998) fant at det er et stort gap mellom elevs behov for emosjonell støtte og skolens økte upersonlige miljø og mangel på støtte, etter hvert som elevene går opp i klassetrinn. Karakteristikk ved de andre elevene i klassen påvirker også relasjonen hver enkelt elev har til læreren, og omvendt. The National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care (2002) fant at hvite lærere i klasser som bestod av flere enn 50 % minoritetsspråklige, viste mindre grad av emosjonell sensitivitet og støtte samt mindre læringsstøtte i interaksjoner med enkeltelever. Hvorvidt dette kommer av at et økt behov for emosjonell sensitivitet og læringsstøtte blant minoritetsspråklige elever, eller reflekterer forutinntatte holdninger hos lærer, er i denne studien uvisst (Pianta, 2006).

Pianta (2006) poengterer et viktig aspekt ved studier av lærer-elev relasjoner: vi har kunnskapen, men den må også kunne overføres til klasserom og lærere. Lærer-elev relasjoner, er i følge Pianta (2003) integrerte prosesser som kan observeres ved å se på lærers handlinger som et uttrykk for bevisstheten de har rundt interaksjoner med elever og klasserommet som helhet. Bevisste lærere har høye forventninger til eleven, er gode på å planlegge og organisere, er læringsorienterte, får elevenes oppmerksomhet med passende aktiviteter, bruker

effektive tilbakemeldinger og viser varme og respekt for elevene. Men å identifisere lærers bevissthet gjennom kommunikasjon og interaksjon i et klasserom, kan være utfordrende uten et verktøy. For å vurdere kvaliteten i klasserom og kvaliteten på lærer-elev relasjoner ved observasjon, har derfor Pianta, La Paro og Hamre (2008) utviklet observasjonsverktøyet «The Classroom Assessment Scoring System», CLASS. Dette verktøyet vil være utgangspunkt for en teoretisk utdyping gjennom presentasjon av ulike dimensjoner i lærer-elev relasjonen, og hvordan dimensjonene er operasjonalisert, i neste kapittel.

2.3 Oppsummering

De siste 20 årene har antagelsen om at menneskelig utvikling kan forstås ut ifra levende systemer, blitt styrket. Systemteori, som beskriver aktører som deltagere i et system hvor den enkeltes handlinger påvirker helheten; det den ene gjør, påvirker også de andre, er blitt mer sentral (Eide & Eide, 2012). Denne tankegangen har også blitt overført til klasserom og skoler med suksess (Pianta, 2006; Birch & Ladd, 1998), hvor lærer-elev relasjon fremstår som en viktig, om ikke den viktigste relasjonen, i klasserommet (Spurkeland, 2011). En god lærer-elev relasjon har stor betydning for elevenes skoletrivsel, sosiale og kognitive utvikling, øker deres motivasjon og læring (Davis, 2003; Newberry & Davis, 2008), gjør klasseledelse lettere for lærer, bidrar til god mental helse hos lærer (Pianta, 1999) og positiv atferd hos elevene (Pianta, 2006). Elever som dropper ut av skolen, har ofte dårlige erfaringer med relasjonen til lærere (Pomeroy, 1999) og det å sikre gode lærer-elev relasjoner fra første skoledag vil derfor også ha betydning på sikt (Fjell & Olaussen, 2012). Utfordringen i skolen ligger i at lærere ofte er lite bevisste på hvordan de selv bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet (Newberry & Davis, 2009), og hvordan dette påvirker relasjonen de har til elevene.

Lærer-elev relasjonen kan betraktes ut ifra tre teoretiske perspektiv som alle bidrar til vår forståelse av hva en god lærer-elev relasjon innebærer. Det sosiokulturelle perspektivet fremhever at lærer-elev relasjonen har stor betydning, ved at læreren kan skape rammer som støtter utvikling for elevens læring. Dette kan skje gjennom å gi barnet midlertidig støtte i læringsprosessen, stille spørsmål, gi hint og gode forklaringer (Vygotskij, 2008).

Motivasjonsperspektivet fremhever struktur og støtte når det gjelder hva en god lærer-elev relasjon bør innebære (Davis, 2003). Lærer bør sørge for å gi eleven mestringsopplevelser, som gir en ekte og direkte tilbakemelding om personlige ressurser, fordi det er den mest effektive måten å øke en persons «self-efficacy» (Bandura, 1997). Det er viktig at læreren

skaper en støttende kontekst. Å støtte elevens autonomi blir fremhevet som den viktigste påvirkningen på lærer-elev relasjonen (Davis, 2003).

Tilknytningsteori beskriver hvordan omsorgspersonene på mange måter legger til rette for barnets emosjonelle og kognitive utvikling: «barn er ikke mer kompetente enn omgivelsene gir dem muligheten til å være» (Pianta, 1999: 64). Elever som har gode relasjoner til læreren og føler tilhørighet til skolen, vil i større grad lytte til læreren og internalisere verdier og normer som skolen og læreren står for (Pianta, 2006). I følge tilknytningsteori karakteriseres en god relasjon av emosjonell nærhet, lite konflikt og at eleven har moderat avhengighet av lærer. Det mest sentrale begrepet i dette perspektivet er omsorg, og omsorgsfulle lærere blir karakterisert som de som har kunnskap om elevers personlige, faglige og emosjonelle situasjon, og er konsistente i atferden ovenfor eleven (Davis, 2003).

Pianta (1999) har utviklet en konseptuell modell av lærer-elev relasjonen. Han beskriver relasjonen som bestående av flere faktorer: egenskaper ved individet og deres indre representasjon av relasjonen, prosesser hvor informasjon blir utvekslet mellom partnerne i relasjonen og eksterne påvirkningen på systemet hvor relasjonen foregår. Lærer-elev relasjoner, er i følge Pianta (2003) integrerte prosesser som kan observeres ved å se på lærers handlinger som et uttrykk for bevisstheten de har rundt interaksjoner med elever og klasserommet som helhet. Bevisste lærere har høye forventninger til eleven, er gode på å planlegge og organisere, er læringsorienterte, får elevenes oppmerksomhet med passende aktiviteter, bruker effektive tilbakemeldinger og viser varme og respekt for elevene.

3.0 CLASS

Pianta, La Paro og Hamre (2008) har utviklet observasjonsinstrumentet «The Classroom Assessment Scoring System» for å vurdere kvaliteten i barnehage/skole. De har ferdigutviklet to versjoner av CLASS, henholdsvis barnehage til førskole (pre-K) og førskole til 3. trinn (K-3). I tillegg til dette, er det utviklet to pilotversjoner, CLASS-Infant/Toddler og CLASS-secondary. I og med at mitt prosjekt omhandler lærer på 1. trinn, vil jeg benytte meg av K-3 versjonen. Dette kapittelet vil gi en utdypende presentasjon av CLASS K-3 ved å gå nærmere inn på teoretisk forankring, utvikling og områdene *emosjonell støtte* (emotional support), *klasseromorganisering* (classroom organization) og *læringsstøtte* (instructional support), som sammen utgjør klasseromkvalitet (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

3.1 Teoretisk forankring og utvikling

Det har lenge vært en debatt om hvordan kvalitet i klasserom kan operasjonaliseres og måles. Tradisjonelt har klasseromkvalitet blitt målt ved tilgang til opplæringsmateriale, romstørrelse og sikkerhet i klasserommet, ved hjelp av observasjon. Bruk av observasjon som metode, involverer ofte vurdering av miljøet ved hjelp av klart formulerte dimensjoner (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

Dimensjonene i CLASS er basert på den utviklingsteoretiske antagelsen om at interaksjonen mellom elever og lærere er hovedmekanismen bak elevers utvikling og læring (Pianta, 1999; 2006; Hamre & Pianta, 2008; La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Kvalitet er derfor operasjonalisert ved lærer-elev interaksjoner i klasserommet, og hvordan opplæringsmateriale brukes i klasserommet (Hamre m.fl., 2013). Det fysiske miljøet eller sikkerhet blir derfor ikke evaluert. Fokuset ligger heller på hva læreren gjør med opplæringsmaterialet. Dette skillet er viktig fordi det i dagens klasserom i den vestlige verden ofte er god tilgang på opplæringsmateriale, relativt lik romstørrelse og god sikkerhet, noe som fører til at disse dimensjonene stort sett ikke varierer mye (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Utviklingen av CLASS er basert på en omfattende litteraturgjennomgang om lærerutdanning, kvalitet i barneoppdragelse og opplæringsmiljø i tidlig alder. De empiriske funnene demonstrerer betydningen av høy kvalitet i klasserom når det gjelder elevenes positive akademiske, sosiale og atferdsmessige utfall (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre mfl., 2013). Den konseptuelle modellen av lærer-elev relasjoner som er beskrevet under punkt 2.2.4

kan også anses som sentral for utviklingen av observasjonsverktøyet (Pianta, 1999; 2003; 2006).

Skåringskalaene som brukes i CLASS, hvor observatør gir en skåre fra 0-7 ut fra grad av emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, er basert på skalaer brukt i «large-scale» klasseromsobservasjonsstudier i «The National Institute of Child Health and Human Development, NICHD, Study of Early Care Research Network», 2002 og «The National Center for Early Development and Learning, NCEDL, Multistate Pre-K study», 2005 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Den førstnevnte studien var en longitudinell studie av 1 364 barn fra fødsel til og med sin 15. bursdag, utført i USA. Informasjon om familie, demografi, oppvekstforhold, og skolefaktorer ble registrert. I tillegg til dette, ble det gjort observasjoner på skolen, innhentet informasjon om karakteristikker ved lærer og skole og skoleresultater o.l.. Dette ble gjort fra barna gikk på førskolen til og med 10 klasse. Observasjoner i klasserommet ble utført i første, tredje og femteklasse. I denne studien, ble forløperen til CLASS, «Classroom Observation System» (COS), brukt som observasjonsverktøy (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Enkelte resultater fra studien ble presentert under punkt 2.2.4.

Den andre studien, «The National Center for Early Development and Learning Multistate Pre-K study» hadde som formål å undersøke hvordan variasjoner i førskoleopplæringen var relatert til barns akademiske og sosiale utvikling gjennom førsteklassen. 694 førskoler og 730 førsteklasse deltok i studien, i 11 stater i USA. Klasserommene ble observert i to dager ved hjelp av CLASS. CLASS og COS har til sammen blitt brukt til observasjon i over 4000 klasserom i USA, og er derfor to av de mest brukte observasjonsverktøyene i USA, når det gjelder mål på observert kvalitet i barnehage og skole til 3. trinn (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

3.2 Dimensjoner

CLASS operasjonaliserer klasseromskvalitet i tre hovedområder: *emosjonell støtte*, *klasseromsorganisering og læringsstøtte*, som sammen består av ti dimensjoner (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), som nå vil presenteres nærmere i figur 2.

Klasseromskvalitet

<u>Emosjonell støtte</u>	<u>Klasseromsorganisering</u>	<u>Læringsstøtte</u>
<ul style="list-style-type: none">○ Positivt klima	<ul style="list-style-type: none">○ Atferdshåndtering	<ul style="list-style-type: none">○ Konseptuivikling
<ul style="list-style-type: none">○ Negativt klima	<ul style="list-style-type: none">○ Produktivitet	<ul style="list-style-type: none">○ Kvalitet på tilbakemeldinger
<ul style="list-style-type: none">○ Lærers sensitivitet	<ul style="list-style-type: none">○ Tilrettelegging	<ul style="list-style-type: none">○ Språkmodellering
<ul style="list-style-type: none">○ Hensyn til elevperspektiv		

Figur 2: Oversikt over CLASS områder & dimensjoner (Pianta, La Paro & Hamre , 2008:2).

Pianta, La Paro og Hamre (2008) skriver at barns sosiale og emosjonelle fungering i klasserommet har blitt mer anerkjent som en indikator på hvorvidt barnet er klar for å begynne på skolen. De fremhever også at motivasjon og følelse av tilhørighet er viktige faktorer når det gjelder både sosial og akademisk utvikling hos elever. Et læringsmiljø preget av god *emosjonell støtte* er derfor vesentlig. Området består av flere dimensjoner, som alle, enten sammen eller separat, predikerer elevers prestasjoner på standardiserte lese-og-skriveprøver i førskolen og førsteklasse, internalisert atferd rapportert av mor i førskole og førsteklasse, samt hvor engasjerte elevene er i klasserommet på alle klassetrinn. Emosjonell støtte har også betydning for hvorvidt risikoelever klarer seg i skolen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). I det følgende vil jeg utdype hvilke dimensjoner som ligger under *emosjonell støtte*:

- **Positivt klima:** Emosjonell kontakt, respekt og glede mellom lærer og elev, og mellom elevene.
- **Negativt klima:** Nivået av uttrykt sinne, fiendtlighet eller aggresjon fra lærer eller elevs side.
- **Lærers sensitivitet:** Lærers bevissthet rundt elevenes akademiske og emosjonelle behov.

- Hensyn til elevperspektiv: Hvorvidt lærers interaksjoner med elevene og aktiviteter i klasserommet tar utgangspunkt i elevenes interesser, motivasjon og synspunkt.

Pianta, La Paro og Hamre (2008) poengterer at elever har størst læringsutbytte dersom alle i klassen oppfører seg bra, alltid har noe å gjøre, er interesserte og engasjerte i læringsaktivitetene. Begrepet selvregulert læring står sentralt, ved at det bør være et mål i opplæringen at elevene kan sette egne mål som vurderes og reguleres underveis av dem selv. Evne til egen mental kontroll når det gjelder kognisjon, motivasjon og atferd er også vesentlig. For at dette skal kunne oppnås, må lærer legge til rette for det i klasserommet.

Området *Klasseromsorganisering* omhandler derfor organisering og håndtering av elevers atferd, tidsbruk og oppmerksomhet i klasserommet. Pianta, La Paro og Hamre (2008) fremhever at hver dimensjon innenfor dette området har empirisk støtte; klasserom hvor atferd blir forhindre og korrigert ved bruk av positive strategier, har elever som viser en tendens til å ha en større akademisk fremgang, effektiv bruk av tid har sammenheng med engasjerte elever, og dermed større læringsutbytte, og undervisning preget av god kvalitet, gjør elever aktive i egen læring. Området *klasseromorganisering* består av følgende dimensjoner:

- Atferdshåndtering: Hvor effektivt lærere overvåker, forhindrer og korrigerer atferd.
- Produktivitet: Hvor godt klasserommet styres med tanke på rutiner og effektiv tidsbruk.
- Tilrettelegging (instructional learningformat): Hvordan lærer legger til rette for aktiviteter og gir interessant materiale slik at elevene er engasjerte og læringsutbytte blir maksimert.

Området *læringsstøtte (instructional support)* kommer hovedsakelig fra forskning om barns kognitive utvikling og språkutvikling, hvor det skilles mellom det å lære seg fakta og anvendbar kunnskap. Sistnevnte omhandler hvordan fakta henger sammen, er organisert og hvordan de påvirker hverandre. For å gjøre innlæringen av anvendbar kunnskap lettere, spiller elevers metakognitive ferdigheter, altså bevisstheten og forståelsen av egen tankeprosess, en vesentlig rolle. Denne ferdigheten utvikles ved å gi elevene støtte for å klare å uttrykke allerede etablerte ferdigheter og utvikle mer avanserte. Lærer vil her spille en viktig rolle ved

at det hovedsakelig er hun eller han som gir denne støtten i klasserommet (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Området *læringsstøtte* omhandler følgende dimensjoner:

- **Konseptutvikling:** Hvordan lærer bruker diskusjoner og aktiviteter for å promotere mer avansert refleksjon hos elevene.
- **Kvalitet på tilbakemeldinger:** Hvordan lærer utvider elevers læring gjennom sin respons på elevers ideer, kommentarer og arbeid.
- **Språkmodellering:** Hvordan lærer legger til rette for og oppmuntrer elevene til bruk av språket.

Hvert av de overnevnte av områdene, og deres tilhørende dimensjoner har indikatorer som skal gjøre det lettere for observatøren å vite hva hun eller han skal se etter (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). En utdypende beskrivelse av indikatorene, prosedyre samt beskrivelse av skåring av CLASS K-3, vil bli beskrevet i metoddelen under punkt 4.3, 4.4 og 4.5.

I en nylig publisert studie, viser Hamre m.fl. (2013) ved faktoranalyse at de tre områdene i CLASS, *emosjonell støtte*, *klasseromsorganisering* og *læringsstøtte*, er gyldige på tvers av 4341 klasserom i førskole til og med grunnskole, når det gjelder klasseromsinteraksjoner mellom lærer og elev. Det samme gjelder de tilhørende ti dimensjonene. Dette er et viktig bidrag til forståelsen av lærer-elev interaksjoner i klasserommet som bidrag til lærer-elev relasjoner, og hvordan CLASS kan brukes som observasjonsverktøy.

3.3 Oppsummering og problemstilling

Pianta, La Paro og Hamre (2008) har, basert på en omfattende litteraturgjennomgang om lærerutdanning, kvalitet i barneoppdragelse og opplæringsmiljø i tidlig alder (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004), utviklet observasjonsinstrumentet «The Classroom Assessment Scoring System» for å vurdere kvalitet i barnehage/skole. Kvalitet er operasjonalisert ved lærer-elev interaksjoner i klasserommet, og hvordan lærer brukes opplæringsmateriale i klasserommet (Pianta, 1999; 2006; Hamre & Pianta, 2008; La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

CLASS operasjonaliserer klasseromskvalitet i tre hovedområder: *emosjonell støtte*, *klasseromsorganisering* og *læringsstøtte*, som sammen består av ti dimensjoner (Pianta, La

Paro & Hamre, 2008). I en nylig publisert studie, viser Hamre m.fl. (2013) at de tre områdene i CLASS, emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, er gyldige på tvers av 4341 klasserom i førskole til og med grunnskole, når det gjelder klasseromsinteraksjoner mellom lærer og elev. Det samme gjelder de tilhørende ti dimensjonene. Dette er et viktig bidrag til forståelsen av lærer-elev interaksjoner i klasserommet som bidrag til lærer-elev relasjoner, og hvordan CLASS kan brukes som observasjonsverktøy.

Jeg har i den empiriske delen av mitt arbeid tatt utgangspunkt i teorier rundt lærer-elev relasjoner, henholdsvis *sosiokulturelt perspektiv*, *motivasjonsperspektiv* og *tilknytningsperspektiv*, beskrevet under punkt 2.2, som CLASS er basert på, beskrevet under punkt 3.1. Jeg har benyttet meg av observasjonsverktøyet CLASS K-3, som beskrevet under punkt 3.2, for å observere og identifisere lærer-elev interaksjoner som bidrar til lærer-elev relasjonen, ved å undersøke hva som karakteriserer tilbakemeldingene en lærer på 1. trinn gir til elevene.

Problemstillingene er følgende:

1. *Hvordan karakteriseres lærers tilbakemeldinger til elevene i en gruppe på 1. trinn ut fra observasjonsverktøyet «CLASS»?*
 - a) *Hva karakteriserer lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte?*
 - b) *Hva karakteriserer lærers orientering om klasseromorganiseringen?*
 - c) *Hva karakteriserer lærers orientering og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte?*

4.0 METODE

Denne kasstudien har hatt til hensikt å observere og identifisere lærer-elev interaksjoner som bidrar til lærer-elev relasjonen, ved å bruke observasjonsverktøyet "The Classroom Assessment Scoring System", CLASS K-3 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Kasus var en lærer på 1. trinn. Klassen hennes bestod av 21 elever, på en skole på Østlandet. 24 økter ble til sammen observert, bestående av seks økter a 20 minutter, over fire dager. Problemstillingene var følgende:

Hvordan karakteriseres lærers tilbakemeldinger til elevene i en gruppe på 1. trinn ut fra observasjonsverktøyet «CLASS»?

- a) *Hva karakteriserer lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte?*
- b) *Hva karakteriserer lærers orientering om klasseromorganiseringen?*
- c) *Hva karakteriserer lærers orientering om og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte?*

I det følgende vil jeg beskrive prosjektets metodiske tilnærming og fremgangsmåte, ved å gi en begrunnelse for valg av metode samt beskrivelse av enkel-kasus design, utvalg og prosedyre. Deretter vil skåringsindikatorerne for observasjonsskjemaet CLASS og hvordan skjemaet skåres, bli beskrevet. Analysestrategier vil også utdypes. Videre drøftes kvalitet i forskningen, ved å gå nærmere inn på begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet i kasstudier, forskerrollen og reliabilitet. Kapitlet avsluttes med betraktninger rundt etiske hensyn.

4.1 Metodisk tilnærming

Metoden i denne oppgaven er primært kvalitativ, hvor jeg bruker observasjon som metode. Lærer-elev relasjon er et kompleks fenomen som det kan være utfordrende å forstå (Pianta, 1999; Davis, 2003). I kvalitativ forskning er målet å utvikle en bedre forståelse av et fenomen, knyttet til både personer og situasjoner i det virkelige liv (Befring, 2007). Styrken ved bruk av kvalitativ metode er at det fokuseres på hendelser i deres naturlige omgivelser. Data blir innhentet i nær tilknytning til fenomenet, som gjør at konteksten blir ivaretatt (Miles & Huberman, 1994). Jeg har imidlertid kvantifisert deler av observasjonen ved å vise figurer med oversikt over skårene på områdene i CLASS de ulike dagene og skårer på ulike økter i

form av fag, noen utvalgte dager. I tillegg til dette, har jeg foretatt t-tester (paired samples) for å se om forskjellene mellom de ulike dagene er statistisk signifikante. Designet jeg har valgt for undersøkelsen er enkel-kasus design (Yin, 2014).

4.1.1 Enkel-kasus design

Forskningsdesign kan beskrives som den logiske planen som skal føre undersøkelsen fra et sett av ubesvarte spørsmål, til svar og eventuelt løsninger. Kasus- design bør benyttes dersom hovedproblemstillingen omfatter et «hvordan» eller «hvorfor»-spørsmål, en ønsker å undersøke et fenomen i dybden, og dersom forskeren har liten eller ingen kontroll over atferdsmessige hendelser (Yin, 2014).

Innvendinger mot bruk av kasstudier omfatter mangel på struktur, lav evne til generaliserbarhet, det er tidkrevende og resulterer ofte i mange ubrukelige dokumenter. Yin (2014) argumenterer mot dette ved å fremheve at kasus kan ikke anvendes til generalisering mot en populasjon, men diskuteres mot gjeldende teori. På denne måten vil man kunne verifisere, falsifisere eller supplere teori med nye funn.

Kasus-studier kan bestå av fire type design: enkel-kasus design, enkel-kasus design med flere analysedeler, multippel-kasus design og multippel-kasus design med flere analysedeler. Ved kasus-studier kan det benyttes ulike kilder, som for eksempel dokumenter, intervju, direkte observasjon og deltakende-observasjon (Yin, 2014). Det er også tre hoveddimensjoner som bør velges ut nøye innenfor hvert enkelt kasus: tid, hvem/hva og kontekst. Med tid menes hvor lang tid forskeren skal bruke på kaset, hvem eller hva kasusen skal omhandle, og identifisere konteksten som best belyser det vi ønsker å undersøke (Hammersley & Atkinson, 2004).

Jeg har i min studie valgt enkel-kasus design med direkte, systematisk ikke-deltakende observasjon av lærer i et klasserom som innsamlingsmetode. Observasjonen har foregått over fire dager og bestått av seks observasjonsøkter a 20 min hver dag. Dette har gitt meg muligheten til å følge en lærer i dybden, gjennom ulike undervisningsøkter i klasserommet over tid. Observasjon som metode gjør at forskeren kan observere systematisk ved å notere de involverte personenes atferd, handlinger, interaksjoner og nonverbalt kroppsspråk. Det gir også en mulighet til å forstå sosiale settinger og kulturelle praksiser (Glesne, omtalt i Løkken, 2012). Det kan være komplekst å observere relasjoner i klasserom uten et teknisk verktøy som

gir en systematisk oversikt. Derfor har jeg valgt å anvende CLASS som observasjonsverktøy i praksis, når det gjelder hva lærer sier og gjør for å bidra til god kvalitet i klasserommet og utvikle gode lærer-elev relasjoner (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). CLASS er ikke oversatt til norsk eller prøvd ut i norske klasserom så vidt jeg kjenner til, så det er viktig å bli kjent med materialet for å vurdere anvendeligheten bl.a. i PP-tjenesten.

4.2 Utvalg

Kasus var en kvinnelig lærer som har jobbet fire år i småskolen. Hennes klasse er en 1. klasse, bestående av 21 elever. Skolen ligger i en kommune på Østlandet, bestående av ca. 400 elever. Fokuset ligger på hvordan observasjonsverktøyet CLASS kan brukes for å observere lærers evne til å bidra til god kvalitet i klasserommet, basert på lærer-elev relasjoner. Elevene vil derfor også ha betydning for relasjonene i klasserommet, men hovedfokus rettes i denne sammenheng mot lærer.

Skolen og læreren ble valgt ut ved at jeg forhørte meg blant kjente som jobber på barneskole om de visste om en «god» lærer som kunne tenke seg å la meg observere i klasserommet i fire dager. Jeg beskrev en «god» lærer som en som virker engasjert i elevene, har god struktur og viser klare forventninger i klasserommet, og har jobbet minst tre år som kontaktlærer. Da jeg fikk tilbakemelding om læreren som kunne tenke seg dette, kontaktet jeg først henne for å gi henne nærmere informasjon, før jeg sendte en forespørsel til rektor på den aktuelle skolen med informasjon om prosjektet (se vedlegg 2). Både lærer og rektor ble informert om at jeg undersøker bruk av observasjonsverktøyet CLASS, og vil ha hovedfokus på lærer. Da rektor hadde godkjent prosjektet, avtalte jeg hvordan observasjonen skulle foregå med lærer (se pkt. 4.3). Jeg sendte også en søknad til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg). Etter rektors avgjørelse ble ikke foresatte informert. Dette og andre etiske hensyn som ble ivare tatt, står beskrevet nærmere under punkt 4.5.

4.3 Prosedyre

Pianta, La Paro og Hamre (2008) skriver i prosedyremanualen at observasjon med CLASS bør begynne fra først skoletime. Observatøren vil dra nytte av på forhånd å diskutere dagens plan med læreren, slik at observasjonen kan planlegges best mulig. De anbefaler at det observeres i 30-minutters sykluser, hvor de 10 siste minuttene benyttes til skåring. Under de

20 minuttene med observasjon, skal observatøren følge med på hvem, hva og hvordan når det gjelder hva som skjer i klasserommet, med spesielt fokus på hvordan lærer instruerer elevene og atferden til lærer. Notater som reflekterer hovedelementene i dimensjonen må tas for hver dimensjon under hver observasjonssyklus. Disse vil fungere som base for kodingen.

Jeg observerte, som nevnt tidligere, læreren over fire dager. Skoledagen startet 8.15 alle dagene, og jeg kom ca. 10 min tidligere hver dag, slik at jeg fikk satt meg bakerst i klasserommet før elevene kom inn. Observasjonen bestod av seks sykluser a ca. 20 min, etterfulgt av 10 minutters skåring utenfor klasserommet. Unntaket var mandag, hvor jeg observerte en hel stasjonsundervisning på 40 min, uten pause. Onsdag og fredag delte jeg observasjon av *stasjoner* opp i to økter a 20 minutter, henholdsvis økt nummer to og tre, for å rekke å observere alt. Grunnlaget for dette, var at da jeg observerte under stasjoner på mandag, erfarte jeg at det ble vanskelig å få med seg alt når jeg observerte i 40 min uten skåringspause.

I løpet av den innledende samtale med læreren, forhørte jeg meg om hvordan jeg best mulig kunne presentere meg for hennes elever, og hvor hun foretrakk at jeg satt for å forstyrre undervisningen minst mulig. Første dagen presenterte jeg meg på bakgrunn av denne samtalen ved å informere elevene om at jeg skulle være der og se på læreren noen dager. Det var ingen spørsmål fra elevene rundt dette. Jeg benyttet meg av notatarket knyttet til CLASS, under hver observasjonssyklus, som jeg brukte som utgangspunkt for skåringen.

4.4 CLASS: Skåringsindikatorer

Observasjonsverktøyet CLASS består, som beskrevet under punkt 3.2 av tre områder som sammen utgjør klasseromskvalitet. De tre områdene, *emosjonell støtte*, *klasseromsorganisering*, og *læringsstøtte* består hver av flere dimensjoner. Jeg vil nå beskrive de ulike indikatorene for lav, middels og høy skåre for hver enkelt dimensjon.

4.4.1 Indikatorer for emosjonell støtte

Området *emosjonell støtte*, består av dimensjonene *positivt klima*, *negativt klima*, *lærers sensitivitet* og *hensyn til elevperspektiv*. Jeg vil her vise til tabell 1 over dimensjonen *positivt klima*, som kan brukes som eksempel for skåring av de andre dimensjonene.

Tabell 1: *Indikatorer og beskrivelser av skårer for dimensjonen positivt klima*

(Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Indikatorer	Lav (1,2)	Middels (3,4,5)	Høy (6,7)
<u>Relasjoner:</u> Fysisk nærhet, samhandling, hjelper hverandre, viser følelser for hverandre, sosial samtale.	Det er få indikasjoner på at lærer og elever har en varm, støttende relasjon til hverandre.	Det er noen indikatorer på at lærer og elever har en varm, støttende relasjon til hverandre	Det er mange indikatorer på at lærer og elev har en varm, støttende relasjon til hverandre.
<u>Positiv affeksjon:</u> Smil, latter, entusiasme.	Det er ingen eller få tegn til positiv affeksjon fra lærer eller elever.	Positiv affeksjon mellom lærer og elev vises noen ganger	Positiv affeksjon mellom lærer og elev vises ofte.
<u>Positiv kommunikasjon:</u> Verbal affeksjon, fysisk affeksjon, positive forventninger	Det er sjelden verbal eller fysisk positiv kommunikasjon mellom lærer og elever.	Det er positiv kommunikasjon noen ganger mellom lærer og elever.	Det er ofte positiv kommunikasjon mellom lærer og elever.
<u>Respekt:</u> Øyekontakt, varm og rolig stemme, respektfullt språk, samarbeid og deling.	Lærer og elever viser sjelden respekt for hverandre.	Lærer og elever viser respekt for hverandre noen ganger.	Lærer og elever viser respekt for hverandre hele tiden.

Dimensjonen *negativt klima* består av indikatorene negativ affeksjon (irritabilitet, sinne, streng stemme, aggresjon mellom medelever og eskalerende negativitet), straffekontroll (skriking, trusler, fysisk kontroll, harde straffer), sarkasme eller mangel på respekt (sarkastisk stemme eller uttalelser, erting, ydmykelse) og negativitet (mobbing, urettferdighet, fysisk avstraffelse). En høy skåre på denne dimensjonen vil si høy grad av negativt klima.

Dimensjonen *lærers sensitivitet* består av indikatorene oppmerksomhet (forutser problemer og planlegger godt, gjenkjenner mangel på forståelse eller vansker), mottakelighet (erkjenner følelser, gir trøst og hjelp, gir tilpasset støtte), tar opp problemer (hjelper på en effektiv måte når det passer seg), elevers følelse av trygget (søker hjelp, deltar aktivt, tar sjanser). En høy skåre på denne dimensjonen vil si høy grad av sensitivitet fra lærer.

Dimensjonen *hensyn til elevperspektiv* består av indikatorene fleksibilitet og elevfokus (viser fleksibilitet, tar elevers ideer med i betraktningen, lar elever lede samtaler), støtte for

autonomi og lederskap (gir valgmuligheter, lar elever lede timer, gir elevene ansvar), elever uttrykkelse (oppmuntrer at elever snakker høyt og deres ideer), begrensning av bevegelser (tillater bevegelser, er ikke rigid). En høy skåre på denne dimensjonen vil si at lærer i høy grad viser hensyn til elevenes perspektiv

(Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

4.4.2 Indikatorer for klasseromorganisering

Domenet *klasseromorganisering* består av dimensjonene *atferdskorrigerings*, *produktivitet* og *tilrettelegging*.

Dimensjonen *atferdskorrigerings*, består av indikatorene klare forventninger til atferd (klare regler og konsistens), proaktivitet (forutser problematferd før det skjer, overvåker), korrigerer atferd (effektiv reduksjon av negativ atferd, positiv forsterkning, bruk av små hint for korrigerings av atferd), elevatferd (liten grad av opposisjon og aggresjon).

Dimensjonen *produktivitet* består av indikatorene maksimering av tid som brukes på læring (få avbrytelser, valgmuligheter når elever er ferdige med oppgaver, anskaffelse av aktiviteter), rutiner (elevene vet hva de skal gjøre, klare instruksjoner, lite vandring), overganger (raske, oppfølging, læringsmuligheter i overganger), forberedelse (klart og tilgjengelig materiale, lærer vet hva hun skal snakke om).

Dimensjonen *tilrettelegging* består av indikatorene effektiv tilrettelegging (lærer er engasjert, stiller relevante spørsmål, utvider elevenes involvering), variasjon i materiale (bruker visuell og auditiv støtte i undervisningen, interessant og kreativt materiale), elevinteresse (aktiv deltakelse, lytter, fokusert oppmerksomhet), klare læringsmål (god organisering, oppsummeringer).

(Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

4.4.3 Indikatorer for læringsstøtte

Domenet læringsstøtte består av dimensjonene *konseptutvikling*, *kvalitet på tilbakemeldinger* og *språkmodellering*.

Dimensjonen *konseptutvikling* består av indikatorene analysering og resonnering (hva og hvordan-spørsmål, problemløsning, hypoteser, kategorisering, sammenlikning, evaluering), tekning (brainstorming, planlegging og produsere), integrering (forbinde begreper/konsepter, forbinde med eksisterende kunnskap), forbindelser til den virkelige verden (relatert til elevenes liv, og det som skjer ute i verden).

Dimensjonen *kvalitet på tilbakemeldinger* består av indikatorene stillasbygging (hint, assistanse), tilbakemeldingssirkler (dialog, utholdenhet hos lærer, oppfølgingsspørsmål), tankeprosesser (ber elever om å forklare hva de tenker), gir informasjon (utvider, forklarer, gir spesifikke tilbakemeldinger), engasjement og bekreftelse (elever blir sett, forsterkning, utholdenhet hos elev).

Dimensjonen *språkmodellering* består av indikatorene dialog (utveksling av mening, viser respekt for elevers meninger, samtaler mellom elever), bruk av åpne spørsmål (spørsmål som krever mer enn ja/nei respons), repetisjon og utvidelse (repeterer, gir utfyllende forklaringer), selv og parallellsnakk (forklarer egne handlinger med språk, forklarer elevers handlinger med språk), avansert språk (variasjon i ord/begreper, forbinder til kjente ord/begreper).

(Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

4.5 Skåring av CLASS K-3

Pianta, La Paro og Hamre (2008) poengterer at CLASS ikke skal fungere som en sjekklister, men at observatørene bør oppfatte dimensjonene og indikatorene som holistiske beskrivelser av klasserom som faller i området lav (0-2), middels (3-5) eller høy kvalitet (6-7). Før skåringen skjer, skal observatøren gjennomgå dimensjonsoversikten for hver dimensjon samt aktivt bruke denne oversikten under skåringen for å sikre at det gjøres riktig. Skåringen av CLASS skal i følge Pianta, La Paro og Hamre (2008) gjøres rett etter hver observasjonssyklus. Dette gjøres ved å bruke observasjonsarket som hører til CLASS, se vedlegg 4. Observatøren skal her gi en skåre fra 0-7 for hver dimensjon.

For å få sammenlagte skårer på tvers av sykluser, fant jeg gjennomsnittet av individuelle syklusskårer ved å legge de sammen og dele på antall sykluser som er observert. Når de gjennomsnittlige dimensjonsskårene er utregnet, kan de sammenlagte domeneskårene bli kalkulert: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Dette gjøres ved å finne

gjennomsnittet for hver korresponderende dimensjonsskåre. De fire første dimensjonene, positivt klima (PC), negativt klima (NC), lærers sensitivitet (TS) og hensyn til elevperspektiv (RSP) utgjør domenet *emosjonell støtte*. De tre neste dimensjonene, atferdshåndtering (BM), produktivitet (PD) og tilrettelegging (ILF) utgjør domenet *klasseromsorganisering*. Det siste domenet, *læringsstøtte*, er satt sammen av dimensjonene konseptutvikling (CD), kvalitet på tilbakemeldinger (QF) og språkmodellering (LM).

Gjennomsnittlig skåre for dimensjonene er overført til den korresponderende ruten innenfor hver domeneskåringboks på venstre side av oppsummeringsarket for skåring («scoring summary sheet»). Det er her viktig å bemerke at gjennomsnittsskåren for negativt klima (NC) må reverseres (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

4.6 Analyse av data

For å undersøke hvordan lærers tilbakemeldinger til elevene karakteriseres ut fra observasjonsverktøyet «CLASS», analyserte jeg om lærer viser et stabilt handlingsmønster på tvers av ukedager og faglige økter, i løpet av observasjonsperioden. Dette blir av Yin (2014) omtalt som mønstersammenlikning, som fremheves som en måte å oppnå god indre validitet på. Dette vil bli drøftet nærmere under punkt 4.7.2. Ulike mønstre ble illustrert ved linjediagram, se figur 3 til 12.

Skårene på CLASS ble statistisk analysert i «Statistical Package for the Social Science» (SPSS, 2010), ved å foreta enkel t-test (paired samples) for å vurdere hvorvidt forskjellene mellom mean (M) på de ulike områdene emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, varierte signifikant de ulike dagene.

4.7 Kvalitet i forskningen

I forskning er det vesentlig å sikre kvaliteten best mulig, uttrykt ved undersøkelsens validitet og reliabilitet. Validitet omhandler forskningens gyldighet og troverdighet. Reliabiliteten sier noe om undersøkelsen kan anses som pålitelig eller ikke (Kleven, 2002d). I følge Yin (2014) er disse begrepene sentrale innenfor all forskning, men kan anses som ulike ettersom hvilken type forskning det er snakk om. Patton (2001) hevder at det viktigste i all forskning er troverdighet, men at det virker som om kvantitativ forskning har fokus på de metodiske verktøyene som brukes, mens forskeren selv er verktøyet i kvalitativ forskning. På bakgrunn

av dette er det enkelte som hevder at validitetsbegrepet blir meningsløst når det gjelder kvalitativ forskning, og enkelte forskere har derfor utviklet egne begrep for kvalitetsbedømming (Kvale & Brinkmann, 2009; Lincoln & Guba, 1985). Kleven (2008) er på den andre siden uenig, og hevder at validitetsbegrepet som brukes i kvantitativ forskning likeså godt kan benyttes i kvalitativ forskning. Dette begrunner han med at det er slutningene som har betydning. Hammersley og Atkinson (2004:251) påstand illustrer dette godt: «data i seg selv ikke kan være gyldige eller ugyldige; det som betyr noe er hvilke slutninger man trekker på grunnlag av dem».

Jeg vil på bakgrunn av Kleven (2008) ta utgangspunkt i validitet og reliabilitetsbegrepene i tradisjonell forstand og diskutere metoder for validering og styrking av reliabiliteten ved direkte, ikke-deltakende observasjon, i kasus-design. Hovedfokus vil ligge på Yin (2014) forståelse av validitet og reliabilitet i kasusstudier, men jeg vil også supplere med alternative synspunkter på kvalitetsbedømming i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009; Lincoln & Guba, 1985), når det gjelder hva jeg har gjort for å sikre best mulig validitet og reliabilitet i min kasusstudie.

4.7.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet omhandler grad av samsvar mellom begrepet som studeres sin teoretiske definisjon og hvordan det er operasjonalisert. Hvorvidt en lykkes med å operasjonalisere begreper godt nok, har både med det teoretiske begrepet og de gjennomførte målingene å gjøre (Yin, 2014). Begrepsvaliditet er viktig under datainnsamlingen, men det er i følge Yin (2014) omdiskutert hvorvidt kasusstudier kan være fri for forskerens subjektive bedømmelse når det gjelder innsamlingen av data. Ved å måle begreper som er irrelevant for undersøkelsen, eller ved bare delvis å måle dem, vil dette kunne føre til trusler mot begrepsvaliditeten. God begrepsvaliditet kan sikres ved å bruke flere kilder, føre bevisrekker og be nøkkelinformanter om å se gjennom et utkast av funnene. Det anbefales i følge Yin (2014) ikke å bruke kun én kilde ved kasusstudier, men så langt det er mulig, bruke flere datakilder, observatører, teoretiske perspektiver og metoder. Ved å bruke flere kilder, kalt triangulering, øker begrepsvaliditeten og sannsynligheten for at funnene og konklusjonen er mer nøyaktig.

På bakgrunn av dette, kunne slutningene oppfattes mer valide dersom jeg hadde brukt flere datakilder. Jeg kunne for eksempel intervjuet læreren, og sammenliknet hennes oppfattelse av

relasjonen hun har til elevene mot de faktiske resultatene på CLASS. Dette fremhever også Kleven (2002d) som en god måte å øke begrepsvaliditeten på. Grunnet undersøkelsens relative begrensede omfang, ble ikke dette prioritert.

Fordi hovedvekten ligger på Pianta, La Paro og Hamre (2008) sin operasjonalisering, kan det argumenteres for at min kasusstudie har god begrepsvaliditet. CLASS er utviklet på bakgrunn av tidligere forskning og teori på området. Ekspertene på området har vært involvert i område og dimensjonsutvikling og for å finne passende indikatorer (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Hamre mfl. 2013). De tre områdene i CLASS, emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, er gyldige på tvers av 4341 klasserom i førskole til og med grunnskole, når det gjelder klasseromsinteraksjoner mellom lærer og elev. Det samme gjelder de tilhørende ti dimensjonene (Hamre mfl., 2013). I følge Hamre mfl. (2013), er i tillegg, de tre områdene empirisk assosiert med andre mål på lignende begrep.

4.7.2 Indre validitet

Indre validitet er knyttet til om en kan stole på slutninger om relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert (Kleven, 2002b). Denne formen for validitet er hovedsakelig aktuell ved forklarende kasusstudier, hvor det søkes etter å forklare hvordan og hvorfor hendelse x leder til hendelse y, altså fastslå et kausalt forhold, hvor andre hendelser som også kan påvirke utfallet er kontrollert. Ved kasusstudier hvor målet er å beskrive eller utforske fenomener omhandler indre validitet hvorvidt en trekker korrekte slutninger på bakgrunn av for eksempel observasjonene en gjør. Dette kan også beskrives som hvorvidt tendensene som kommer frem, er valide. Indre validitet er derfor spesielt aktuell i analyseprosessen av kasusstudier, hvor bruk av mønstersammenlikning fremheves (Yin, 2014). I min deskriptive studie, vil det si at jeg sammenlikner skårene på klasseroms kvalitet i CLASS, mellom de ulike dagene og øktene jeg observerte. Dette gjør at jeg kan analysere om lærer viser et stabilt handlingsmønster på tvers av ukedager og økter, i løpet av observasjonsperioden. Mønstersammenlikning vil samtidig gi meg en god mulighet til å belyse lærer-elev relasjonen ytterligere. Dette støttes av Lincoln og Guba (1985) som fremhever «credibility», altså troverdighet, som en parallell til indre validitet. De hevder at det å bruke en såkalt negativ kasanalyse, hvor en leter etter mønstre som ikke støtter forklaringen, kan øke troverdigheten til studien. Den viktigste teknikken for å etablere god troverdighet er i følge Lincoln og Guba (1985) å foreta en «medlemsjekk» hvor tolkningen kontrolleres opp mot den

som ble observert. Dette kan både gi en mulighet til å korrigere feil, men også føre til forvirring, fordi læreren i dette tilfellet, kan ha en annen opplevelse av situasjonen enn min tolkning av den. De fremhever i den forbindelse menneskers ønske om å være «flinke og gode mennesker».

På bakgrunn av begrenset omfang, ble ikke min tolkning kontrollert opp mot lærers opplevelse av situasjonen, men funnene for de ulike dagene og øktene i form av ulike fag, ble i etterkant sammenlignet. Dette ble gjort både for å finne stabile mønstre hos lærer (Yin, 2014), men også ustabile mønstre på tvers av dager og observerte fagøkter (Lincoln & Guba, 1985).

4.7.3 Ytre validitet

Ytre validitet omhandler hvorvidt en undersøkelse gir mulighet for å kunne generaliseres til eller over relevante individer, situasjoner og tid med rimelig sikkerhet (Lund, 2002). Yin (2014) skiller mellom to typer generaliseringer: statistisk generalisering og analytisk generalisering. Ytre validitet er i tradisjonell forstand omtalt som statistisk generalisering. Denne formen for ytre validitet baserer seg på hvorvidt det er mulig å generalisere funnene til populasjonen. Dette vil i dette tilfellet gjelde lærere i den norske skolen. Fordi min studie baserer seg på resultater fra én utvalgt lærer, har jeg ikke grunnlag for å trekke konklusjon om at alle lærer på småskoletrinnet i Norge er lik denne utvalgte læreren. Men dette var heller ikke målet for mitt prosjekt. Analytisk generalisering handler i følge Yin (2014) om å generalisere mot teori, og er som oftest mest gjeldende for kausstudier. Ved å generalisere funnene opp mot valgt teori kan vi verifisere, falsifisere, eventuelt videreutvikle allerede eksisterende teori. Analytisk generalisering kan anses å være den mest passende formen for generalisering i min kausstudie, ved at de teoretiske perspektivene i CLASS bidrar til å forstå samspillet læreren har med elevene, og hvordan hun bidrar til å utvikle gode relasjoner. Funnene mine blir dermed generalisert opp mot de teoretiske perspektivene i CLASS, og verifisert og falsifisert ut ifra det.

Kleven (2008) hevder på den andre siden at det ikke er nødvendig å skille mellom statistisk og analytisk generalisering i pedagogisk forskning, fordi generalisering på tvers av situasjoner og tid er like viktig som generalisering på tvers av mennesker. Videre argumenterer han for at generalisering over situasjoner og tid alltid er en ikke-statistisk generalisering, og at generaliseringen derfor alltid er basert på rasjonelle argumenter. Geert (1973) sine ideer om

tykke beskrivelser blir i denne forbindelse trukket frem av. Nøyaktige eller tykke beskrivelser av situasjonen som undersøkes, er vesentlig når det gjelder å skulle overføre til andre situasjoner (Kleven, 2008). Dette støttes også av Lincoln og Guba (1985) som omtaler ytre validitet som «transferability», altså overføring. I mitt prosjekt er dette gjort ved å beskrive utvalg, prosedyre, skåring og analyse inngående.

Ut ifra det overnevnte, er det er mulig å anse kassstudien som en mulighet til å kaste empirisk lys over teoretiske konsepter (Yin, 2014). Funnene mine vil dermed kunne gi en indikasjon på om CLASS fungerer godt som observasjonsverktøy ved på forhånd å identifisere passende teori og generalisere funnene ut ifra teorien.

4.7.4 Forskerrollen og reliabilitet

Før, under og etter observasjonen, er det viktig at jeg er bevisst min forskerrolle og forforståelse og hvordan det kan påvirke dataene. I følge Yin (2014) kan observasjon ta utgangspunkt i ulike epistemologiske tilnærminger, for eksempel en relativistisk/fortolkende, eller en realistisk tilnærming. Sistnevnte antar at det eksisterer en virkelighet som er lik for alle, uavhengig av observatøren. Motsetningen, den relativistiske tilnærmingen, antar at det eksisterer flere virkeligheter, avhengig av hvordan observatøren fortolker det.

Tradisjonelt sett benyttes begrepet reliabilitet som en indikator på hvorvidt data er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002d). Det er altså et spørsmål om dataenes pålitelighet. Dette kan knyttes opp til hvorvidt funnene er konsistente og kan repeteres (Lincoln & Guba, 1985). Dersom en annen forsker følger samme prosedyre, skal han eller hun kunne komme frem til samme funn og konklusjon. For at det overnevnte skal gjøres mest mulig korrekt, stilles det krav til en mest mulig presis gjengivelse av det som er hørt, lest eller observert (Befring, 2007). Dokumentasjon bestående av detaljerte beskrivelser av konteksten og gode operasjonaliseringer er derfor vesentlig (Yin, 2014).

Min førforståelse for observasjonen kan i utgangspunktet beskrives ved en realistisk tilnærming, som antar at det eksisterer en virkelighet som er lik for alle, uavhengig av observatøren (Yin, 2014). Siden jeg bruker strukturert observasjon ved hjelp av observasjonsverktøyet, CLASS, bestående av forhåndsspesifiserte kategorier, antar jeg at andre observatører også ville kommet frem til det samme resultatet. Observatørens oppgave ved strukturert observasjon, er i følge Kleven (2002a) vanligvis begrenset til å registrere

observerbar atferd, uten å analysere eller vurdere atferden. Analysen skal skje etterpå og skal da kunne utføres av andre enn observatøren. Spørsmålet er om andre observatører hadde registrert på samme måte, i samme situasjon.

I følge Lund (2002), kan forskning aldri være helt fri for subjektive innslag, fordi personlige bias alltid er en dimensjon som vil utfordre forskeren. Det kan medføre til registrering av feilkilder, troverdigheten til data kan bli svekket og viktige momenter kan bli oversett. Dette kan i følge Lincoln og Guba (1985) minimeres ved å ta i bruk eksterne auditører til å undersøke prosessen og produktet av undersøkelsen. At forskeren inntar en refleksiv holdning, hvor en systematisk har fokus på effekten en som forsker har, vil også kunne bidra til høyere reliabilitet (Lincoln & Guba, 1985).

Observasjonsverktøyet CLASS skal være relativt fri for fare for personlig tolkning, dersom en har satt seg godt inn i det. Verktøyet har en høy inter-rater reliabilitet, altså grad av enighet ved kategoriske mål, på 87 %. Skårene på CLASS er høyst stabile på tvers av tid, og observasjonene gir en god beskrivelse av klasseromskvaliteten på tvers av de tre områdene instrumentet beskriver (Hamre mfl, 2013). CLASS har god indre konsistens på tvers av økter, dager, årstid og hvilke barn som er i klasserommet. Det overnevnte er forutsatt at administratorene har fått en opplæring bestående av å kode opptak av observasjoner, sammen med minst tre sertifiserte brukere av CLASS og satt seg godt inn i områdene, dimensjonene og indikatorene i CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Jeg har i mitt prosjekt ikke hatt muligheten til å få en slik opplæring som Pianta, La Paro og Hamre (2008) anbefaler. For å sikre god reliabilitet best mulig, har jeg satt meg godt inn i teorien bak CLASS, samt de ulike områdene, dimensjonene og indikatorene ved hver indeks, slik at jeg kjenner verktøyet godt, og vet hva jeg skal se etter under observasjonen og hvordan jeg skal skåre i etterkant. Jeg har også observasjonserfaring i klasserom fra min jobb i PP-tjenesten. Siden jeg har satt meg godt inn i verktøyet, har relevant erfaring, og med tanke på tidshensyn, hadde jeg ikke en pilotstudie. For å sikre god etterprøvbarehet har jeg også tatt notater underveis, og beskrevet utvalg, prosedyre og skåring nøye. Jeg har også bedt medelever på masterstudiet om å lese gjennom underveis.

Jeg har på forhånd forsøkt å være bevisst hvilken rolle jeg skulle tre inn i som ikke-deltakende observatør. På forhånd hadde jeg derfor en samtale med lærer, hvor vi ble enige om at jeg presenterer meg for elevene som en som skal se hvordan de har det i klassen, og deretter sitter

stille bakerst i klasserommet, og går ut når jeg skal skåre. Dette var fordi jeg ville at elevene skulle oppføre seg så vanlig som mulig, selv om fokus lå på lærer. Dersom elevene hadde brukt mye tid på å fokusere på meg og stille meg spørsmål, ville det forstyrret min evne til å observere.

Jeg opplevde at elevene ikke så ut til å bry seg stort med at jeg var der, eller gi meg oppmerksomhet da jeg gikk ut for å skåre. Dette forklarte lærer med at «det er så mange voksne som kommer ut og inn av klasserommet hver dag, noen blir sittende og noen går, så elevene tenker ikke over at du er der». Dersom det var elevene jeg skulle observere, hadde dette vært et vesentlig poeng, men lærer sa ingenting om hvordan hun ble påvirket av min tilstedeværelse. Kleven (2002a) poengterer at når observasjon benyttes som datainnsamlingsmetode, er det alltid en mulighet for at observatøren påvirker situasjonen. Dette omtales som observatøreffekten. Det vil som regel føles unaturlig å ha en person i klasserommet som observerer, og det er rimelig å anta at dette spesielt er tilfellet når lærer på forhånd ble informert om at fokus lå på henne, og ikke elevene. Dette prøvde jeg å kontrollere best mulig ved å informere lærer om at selv om fokuset var på henne, var det observasjonsverktøyet jeg var interessert i å bli kjent med. Men det å innta en fullstendig ikke-deltakende observatørrolle er likevel utfordrende, og det vil uansett være en viss fare for observatøreffekt (Kleven, 2002a). Dette beskriver Løkken (2012:98) godt:

«Med mindre observatøren er skjult for eksempel bak et enveisglass, men er synlig tilstede i rommet, er hun eller han å anse som deltagende også med sin kroppslige tilstedeværelse. Om denne kroppen sitter stille og tilbaketrukket, er den likevel i interaksjon med omgivelsene».

4.8 Etiske hensyn

I forskningsprosjekt er det lovpålagt å ta hensyn til de involverte. Dette står beskrevet i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). Det er en hovedregel at ”forskningsprosjekter som inkluderer personer, kun settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke” (NESH, 2006:13). De involverte har krav på at all informasjon skal bli gitt, slik at de vet hvilket formål prosjektet har. Dette omfatter hvordan prosjektet skal gjennomføres og hvilke følger deltagelse i prosjektet kan innebære. Likedan har de krav på at all informasjon om personlige forhold skal bli holdt konfidensielt, at deltagelse er frivillig og at en deltager når som helst kan trekke seg uten å gi begrunnelse for

det. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 15 år skal delta i forskning (NESH, 2006).

Rektor på skolen og læreren jeg observerte, ble tidlig informert om hvordan prosjektet skulle gjennomføres. De fikk både skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, at det ikke ville være mulig for noen å bli gjenkjent, og at både lærer, elevene og skolen ville bli holdt anonyme. Lærer ble informert om at hun når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Alle navn som brukes i oppgaven er fiktive. Før prosjektet ble satt i gang, forelå det samtykke fra både læreren og rektor på den aktuelle skolen. Siden jeg kun fokuserte på læreren i prosjektet, gav rektor samtykke i at jeg ikke trengte skriftlig samtykke fra foresatte. Datamaterialet som er innsamlet i løpet av prosjektet inneholder ingen direkte personopplysninger som navn på personer eller skole, personnummer og lignende. Prosjektet er meldt inn til NSD, som bekreftet at det ikke er var meldepliktig, se vedlegg 1.

5.0 PRESENTASJON AV FUNN

Denne kasusstudien har hatt til hensikt å observere og identifisere lærer-elev interaksjoner som bidrar til lærer-elev relasjonen, ved å bruke observasjonsverktøyet "The Classroom Assessment Scoring System", CLASS K-3 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Kasus var en lærer på 1. trinn. Klassen bestod av 21 elever, på en skole på Østlandet. 24 økter ble til sammen observert, bestående av seks økter a 20 minutter, over fire dager. Problemstillingene var følgende:

Hvordan karakteriseres lærers tilbakemeldinger til elevene i en gruppe på 1. trinn ut fra observasjonsverktøyet «CLASS»?

- a) *Hva karakteriserer lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte?*
- b) *Hva karakteriserer lærers orientering om klasseromorganiseringen?*
- c) *Hva karakteriserer lærers orientering og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte?*

Observasjonsverktøyet CLASS består, som beskrevet under punkt 3.2, av tre vurderingsområder for kvaliteten i klasserommet: emosjonell støtte, klasseromorganisering og læringsstøtte. Området emosjonell støtte består av dimensjonene positivt klima, negativt klima, lærers sensitivitet og hensyn til elevperspektiv. Området klasseromorganisering består av dimensjonene atferdskorrigerende, produktivitet og tilrettelegging. Området læringsstøtte består av dimensjonene konseptutvikling (bruk av diskusjoner og aktiviteter for å promotere mer avansert tekning hos elevene) og kvalitet på tilbakemeldinger og språkmodellering. På bakgrunn av de overnevnte dimensjonene og skåringsindikatorerne, som står beskrevet nærmere under punkt 4.4, skåres hver enkelt økt, som gir en samlet vurdering, fra skåre 0-7, av emosjonell støtte, klasseromorganisering og læringsstøtte for den aktuelle dagen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

De ulike øktene hver dag vil bli beskrevet, før lærers emosjonell støtte, klasseromorganisering og læringsstøtte presenteres hver for seg. For å illustrere og sammenlikne lærers emosjonelle støtte, klasseromorganisering og læringsstøtte, gjennom de ulike dagene og øktene best mulig, blir funnene presentert ved hjelp av linjediagram. For å undersøke om forskjellene i læreratferd de ulike dagene er statistisk signifikante, vil enkelte funn også sammenliknes ved å foreta en t-test i SPSS, hvor resultatene presenteres i tabeller. Til slutt vil utvalgte like økter

sammenliknes for å se om lærer viser et mønster når det gjelder emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte på tvers av dagene, ved å se hvorvidt ulike fag, variasjon i elevgruppen, eller ukedag, så ut å være årsak til variasjoner innen lærers evne til å gi emosjonell støtte, organisere undervisningen eller gi læringsstøtte.

5.1. Arbeid i ulike økter (fag)

Skårene i CLASS kommer fra observasjon av seks økter over fire dager. Til sammen utgjør det 24 observerte økter. Hver økt bestod av 20 minutter. Det var 20 elever og en lærer til stede i alle øktene, bortsett fra fredag hvor det var 21 elever. I det følgende er de ulike øktene på tvers av dagene beskrevet samlet.

Samling: denne økten varierte litt fra dag til dag, men foregikk hovedsakelig ved at elevene satt ring, mens læreren stod ved tavlen og informerte om hva som skulle skje i løpet av dagen og hvilke fag elevene skal ha. Hvilken dag det er, hvordan været er osv. ble også snakket om, og alt ble illustrert med bilder som ble hengt opp på veggen. Ukas bokstav ble også fremhevet. I denne økten på mandag var klasserombamsen og eleven som hadde hatt med bamsen hjem i helgen i fokus. Lærer leste opp hva eleven hadde skrevet om helgen i boka som følger bamsen, og eleven selv fortalte litt om hva de hadde gjort. På fredagsøkten trakk lærer den som skulle ha med bamsen hjem i helgen.

Stasjoner: Stasjonene foregikk ved at klassen ble delt inn i fire grupper som etter hvert åttende minutt skulle bytte til en ny stasjon når læreren gav beskjed om det. Stasjonene bestod av kaplaspill, regneoppgaver, fargelegging ut i fra tall og regning med konkreter på mandagen. Lærer forklarte på forhånd hva de skulle gjøre på hver stasjon. Lærer gikk kontinuerlig rundt til alle stasjonene. På onsdag bestod stasjonsøkten av bokstavspill på datamaskin, fargelegge tegning ut ifra riktig ord, veiledet lesing (ord som har ukas bokstav) med lærer og lage figurer av plastelina. På fredag skulle elevene tegne ting som begynner på ukas bokstav, spille domino, legge puslespill og forme ukas bokstav så pent som mulig i bokstavboka.

Mellommåltid: Elevene fikk beskjed av lærer om å hente seg en frukt eller en halv brødiskive fra matpakken og sitte rolig ved pulten og spise. Når de var ferdige med å spise, kunne de gå ut til lillefri. I løpet av de observerte fire dagene, gikk som regel alle elevene ut etter ca. 10 minutter.

Sosial trening: I denne økten kunne elevene ta opp utfordringer/problemer som hadde oppstått i friminuttet eller før helgen. Lærer hadde en felles diskusjon med elevene rundt en episode fra friminuttet.

Norsk/engelsk: Elevene kunne i denne økten velge mellom å skrive om helgen i skriveboka eller jobbe med et engelskark der oppgaven var å matche engelske ord til riktig bilde.

Norsk: I norskøkten på mandag snakket lærer om ulike ord som betyr det samme og det motsatte. Elevene skulle deretter sette strek mellom ordene som hørte sammen, eller betydde det motsatte. På onsdag startet økten med et rim som klassen sa sammen, før lærer fant frem ulike gjenstander som elevene skulle beskrive for en elev som hadde øynene lukket.

RLE: I RLE-økten på mandag snakket lærer om islam i ca. 10 minutter, før elevene skulle tegne den tegningen de syntes var finest fra kapitelet om islam i boka, i sin skrivebok. På onsdag spurte lærer om elevene husket hva de hadde snakket om dagen før. Elevene fortsatte deretter på tegningen fra RLE-timen dagen før.

Matematikk: I matematikk-økten snakket lærer om, og viste subtraksjon og addisjon ved å illustrere med klosser. Elevene skulle deretter to og to, som lærer satte sammen, lage lignende oppgaver til hverandre ved å bruke klosser.

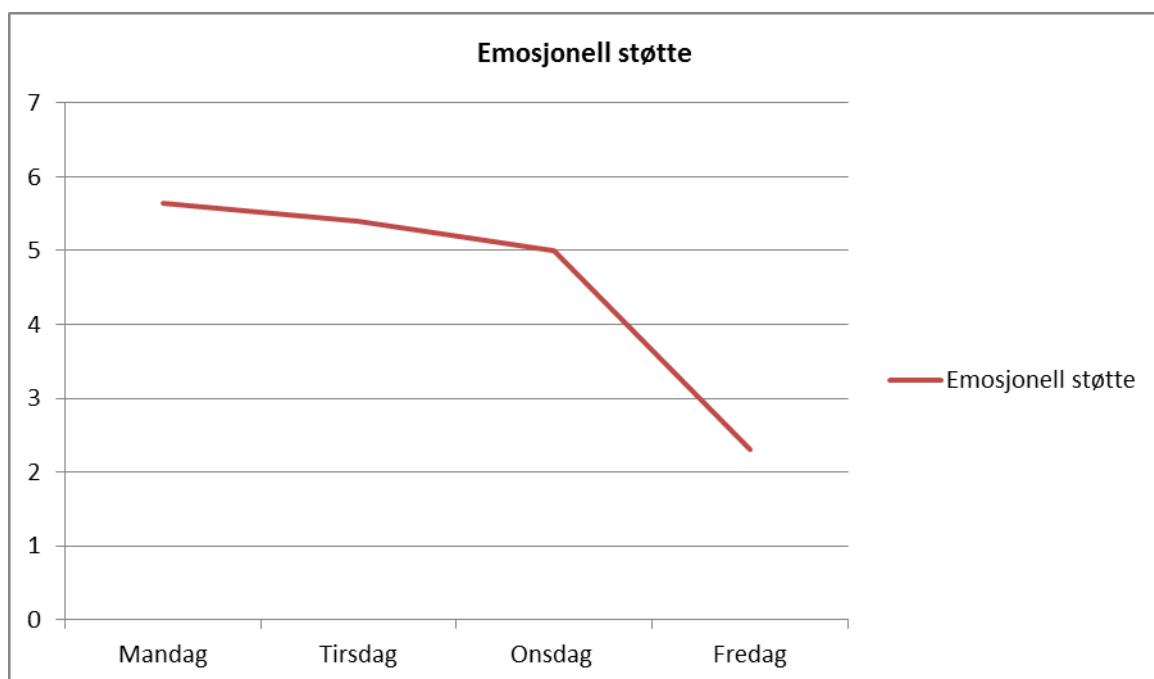
Gym: Lærer møtte elevene i klasserommet, før de fikk beskjed om å gå i rekke til gymsalen. Da de kom, hadde lærer på forhånd funnet frem en ball og gjort klart benkene til kanonball. Eleven ble delt inn i to grupper som spilte mot hverandre. Klassen ble deretter bedt om å sette seg ved veggen, mens lærer fant frem utstyr til hinderløype. Elevene skulle deretter gjøre hinderløypen etter hverandre.

5.2 Emosjonell støtte

I det følgende vil funn på delspørsmål a presenteres:

Hva karakteriserer lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte?

En oversikt over lærers emosjonelle støtte de observerte dagene presenteres i figur 3. Fremstillingen er basert på en sumskåre fra 0-7, av dimensjonene positivt klima, negativt klima, lærers sensitivitet og hensyn til elevperspektiv, som utgjør området emosjonell støtte (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).



Figur 3: Emosjonell støtte fra lærer de observerte dagene.

Som illustrert i figur 3, gav lærer mest emosjonell støtte på mandag. Lærer viste en klar nedgang fra mandag til fredag, men også noe nedgang fra mandag til tirsdag og onsdag, samt fra både tirsdag og onsdag til fredag. Funnene ble t-testet i SPSS for å se om forskjellene i gjennomsnittskårene på de ulike dimensjonene som sammen utgjør emosjonell støtte, mellom mandag og fredag, samt mandag og onsdag var signifikante. Resultatene presenteres i tabell 2 og 3.

Tabell 2: CLASS gjennomsnittskårer av lærers emosjonelle støtte mandag og fredag.

	Mandag	Fredag	Paired sampled t-test
Positivt klima	6,0	2,1	8.032**
Negativt klima	5,1	2,6	3.481*
Lærers sensitivitet	5,8	2,3	4.869**
Hensyn til elevperspektiv	5,0	2,3	4.00**

*p<.05; **p <.01.

Som fremstilt i tabell 2, var lærers emosjonelle støtte signifikant forskjellig mandag og fredag. Dette gjaldt alle dimensjonene som sammen utgjør emosjonell støtte, altså lærers bidrag til positivt klima, negativt klima, lærers sensitivitet og hensyn til elevperspektiv (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Det skal bemerkes at det var 20 elever til stede mandag på mandag, og 21 på fredag. Eleven, en gutt, som kun var til stede på fredag, bemerket seg etter min oppfatning flere ganger ved å komme med upassende kommentarer til lærer og medelever, vandre rundt i klasserommet og generelt ta mye av lærers oppmerksomhet.

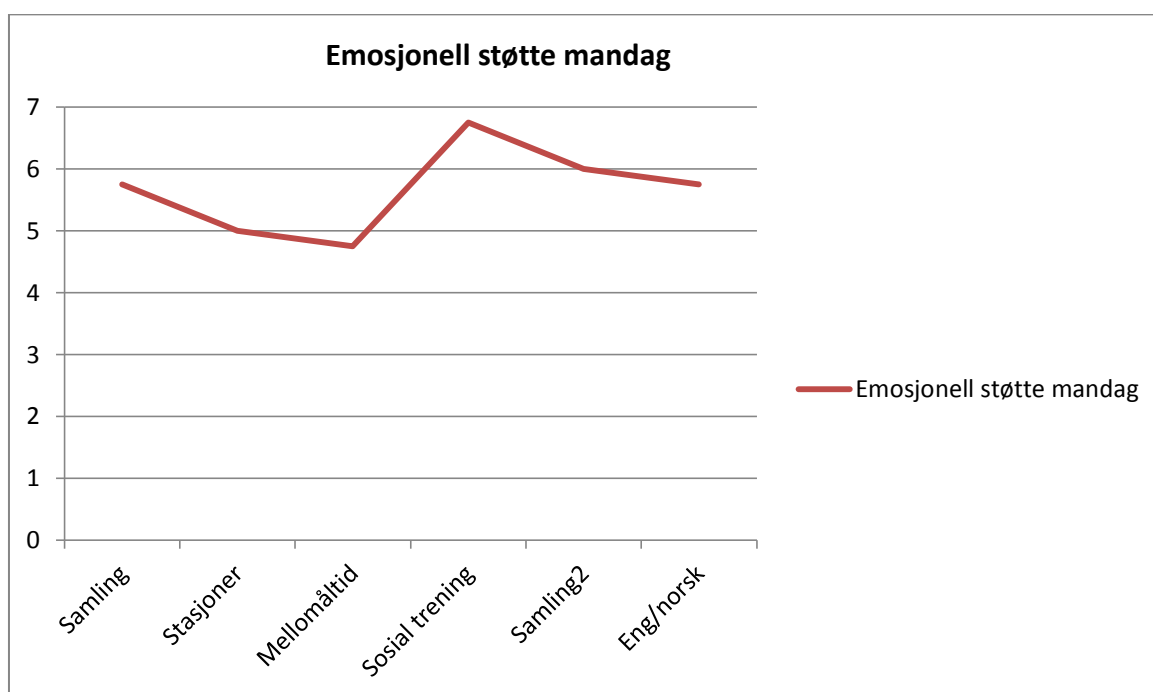
Tabell 3: CLASS gjennomsnittskårer av lærers emosjonelle støtte mandag og onsdag.

	Mandag	Onsdag	Paired samples t-test
Positivt klima	6,0	5,1	2.712*
Negativt klima	5,1	4,8	.791
Lærers sensitivitet	5,8	5,0	1.000
Hensyn til elevperspektiv	5,0	5,3	-.415

*p<.05.

Som fremstilt i tabell 3, var det kun lærers bidrag til positivt klima, som var signifikant forskjellig mandag og onsdag, ved at hun bidro noe mindre til et positivt klima på onsdag enn hun gjorde på mandag.

Som fremstilt i tabell 2 var det signifikant forskjell i lærers emosjonelle støtte på mandag. Denne dagen vil derfor beskrives nærmere ved å gå inn på lærers emosjonelle støtte under de ulike fagøktene. Lærers emosjonelle støtte på mandag vil først illustreres i figur 4, før eksempler fra undervisningen trekkes inn for å belyse lærers emosjonelle støtte nærmere.



Figur 4: Lærers emosjonelle støtte under de ulike øktene, mandag.

Som illustrert i figur 4, var det ikke stor variasjon i lærers emosjonelle støtte på mandag. Hun viste god emosjonell støtte hele dagen. Økten *sosial trening* var den økten hvor lærer viste mest emosjonell støtte. Dette kan illustreres ved følgende eksempel:

Elev: *Adrian ødela snøborgen til jentene i friminuttet, og vi ble veldig lei oss.*

Lærer: *Jeg skjønner veldig godt at dere ble lei dere på grunn av det (lærer stryker eleven på ryggen). Hvorfor gjorde du det da, Adrian?*

Adrian: *Jeg gjorde det bare fordi Petter sa at jeg skulle gjøre det.*

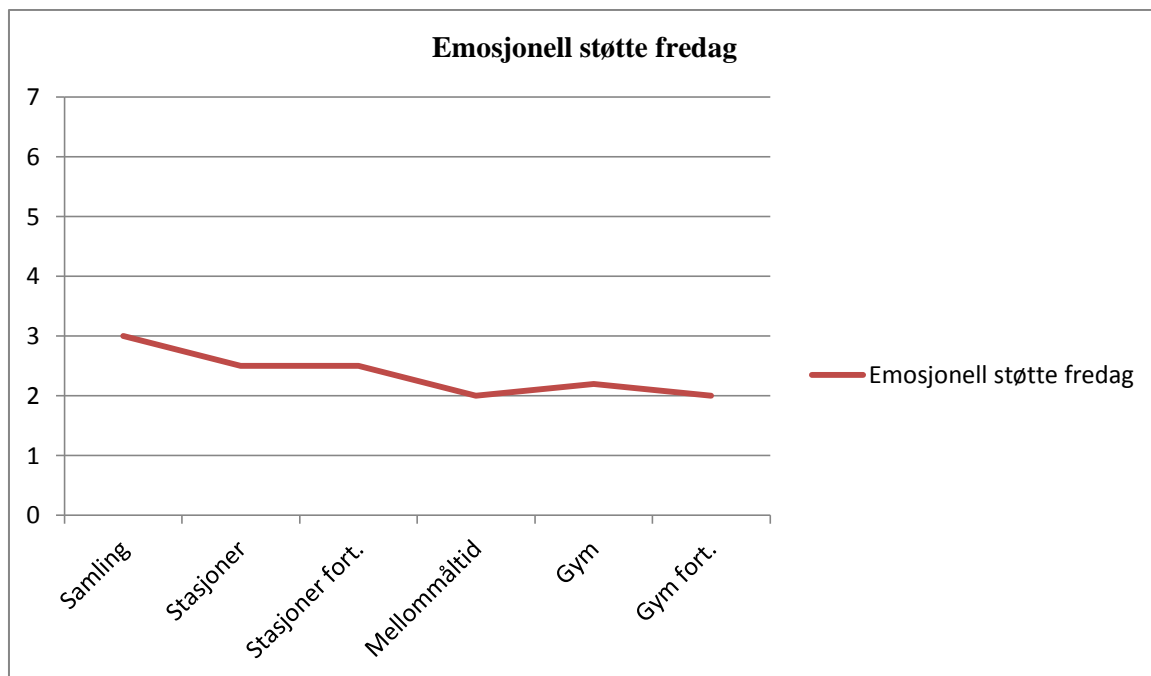
Lærer (ser utover klassen): *Tenk hvis Anne (lærer i den andre klassen), hadde kommet til meg i friminuttet og bedt meg om å rase ned en snøborg. Hva tror dere jeg hadde gjort da?*

Petter: *Ingenting.*

Lærer: *Helt riktig, Petter (lærer stryker han på hodet og smiler), så det er ikke slik at andre skal bestemme hva man skal gjøre. Jeg hadde ikke følt at det var riktig å ødelegge for noen andre. Så jeg er sikker på at i neste friminutt kan både guttene og jentene bygge opp borgen sammen, så kan jeg komme og se?*

Ved eksempelet over bidrar lærer til positivt klima ved å ha fysisk nærhet til elevene, ved at hun stryker dem på håret eller ryggen. Hun deltar i deres bekymringer ved å ta opp en hendelse elevene syntes var ubehagelig fra friminuttet. Lærer viser også interesse for elevene og reflekterer deres følelser ved å formidle at hun forstår at jentene ble lei seg. Hun smiler og har øyekontakt, viser varme, respekt og fremhever samarbeid som en mulig løsning neste friminutt. Det er ingen grad av negativt klima disse timene; ingen form for erting, sinne, skriking ydmykelse eller lignende fra lærers side. Lærer viser høy grad av sensitivitet ved å prøve å løse problemet fra friminuttet og viser at hun forstår. Hensyn til elevperspektivet blir godt ivaretatt ved at lærer lar elevene ta opp problemer, oppmuntrer til at elevene skal snakke høyt i klassen viser fleksibilitet ved at hun tar seg tid til å høre på alt alle har å si om saken (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Som fremstilt i tabell 3, var det signifikant forskjell i lærers emosjonelle støtte på fredag. Lærers emosjonelle støtte under de ulike fagøktene på fredag vil derfor illustreres i figur 5. Eksempler fra undervisningen på fredag vil, slik som på mandag, benyttes.



Figur 5: Lærers emosjonelle støtte under de ulike øktene, fredag.

Som illustrert i figur 5, viste lærer middels til lav emosjonell støtte hele fredagen. Lærer viste lavest emosjonell støtte under økten mellommåltid, men siden alle elevene var raskt ute av klasserommet denne økten, slik at lærer ikke hadde god mulighet til å vise emosjonell støtte, fremstår det mer interessant å trekke frem gymøktene i stedet. Sistnevnte kan illustreres med følgende eksempel:

Lærer: (...) *alle setter seg ved veggen med en gang* (skriker). *Nå skal vi ha hinderløype!* (skriker)

Anne: *Jeg husker at jeg lekte hinderløype en gang med naboen min.*

Lærer: *Ja, takk for informasjonen, Anne, men det trenger ikke vi å høre om nå. Du trenger ikke alltid å fortelle alt du har gjort vet du* (himler med øynene).

Ved eksempelet over viser lærer sarkasme, hun skriker til elevene, virker irritabel og ydmyker, som i følge Pianta, La Paro og Hamre (2008) bidrar til negativt klima. Hun viser ikke interesse for det eleven har å fortelle, snakker ikke med rolig stemme, smiler ikke eller viser respekt. Ved dette bidrar lærer lite til positivt klima, viser lite sensitivitet eller hensyn til elevperspektiv (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Totalt sett karakteriseres lærers tilbakemeldinger i forhold emosjonell støtte, delspørsmål a, ved at hun mandag, tirsdag og onsdag bidro til positivt klima ved å vise fysisk nærhet til

elevene, deltar i deres bekymringer, viser interesse og reflekterer elevenes behov. Lærer smiler og har øyekontakt, viser varme, respekt og fremhever samarbeid. Lærer viser høy grad av sensitivitet ved å prøve å løse problemer, og vise at hun forstår. Hun viser hensyn til elevperspektiv ved å oppmuntre til at elevene skal snakke høyt i klassen og viser fleksibilitet.

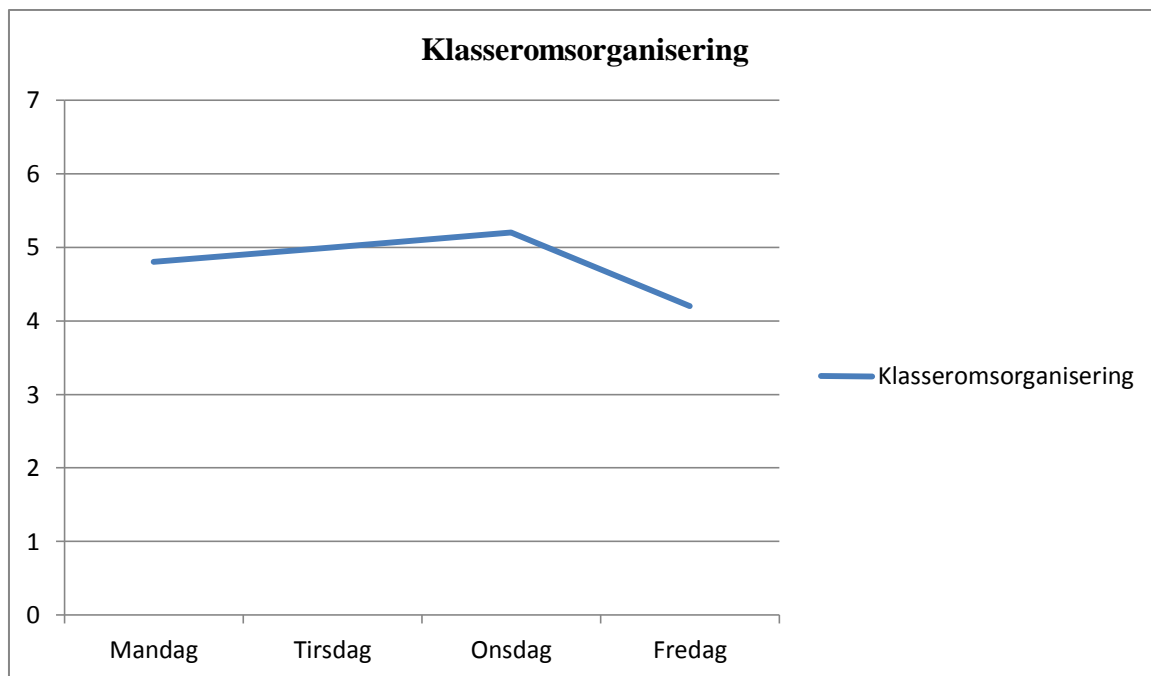
På fredag er lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonelle støtte av en annen karakter. Denne dagen preges av et negativt klima, ved at lærer er sarkastisk mot elevene, hun skriker, virker irritabel og ydmyker enkelte elever. Hun viser heller ikke mye interesse for det elevene har å fortelle, snakker ikke med rolig stemme, smiler sjelden eller viser respekt. Ved dette bidrar lærer lite til positivt klima, viser sensitivitet eller hensyn til elevperspektiv (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

5.3 Klasssromsorganisering

I det følgende vil funn på delspørsmål b presenteres:

Hva karakteriserer lærers orientering om klasseromsorganisering?

En oversikt over lærers orientering om klasseromsorganisering de observerte dagene presenteres i figur 6. Fremstillingen er basert på en sumskåre fra 0-7, av dimensjonene atferdshåndtering, produktivitet og tilrettelegging, som utgjør området klasseromsorganisering (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).



Figur 6: Lærers klasseromsorganisering de observerte dagene.

Som illustrert i figur 6, holder lærers klasseromsorganisering seg stabilt mandag, tirsdag og onsdag, men faller på fredag. Lærers klasseromsorganisering er høyest på onsdag. Funnene ble t-testet i SPSS for å se om forskjellen i lærers klasseromsorganisering mandag og fredag, og onsdag og fredag, var signifikante. Resultatene presenteres i tabell 4 og 5.

Tabell 4: CLASS gjennomsnittskårer av lærers klasseromsorganisering mandag og fredag.

	Mandag	Fredag	Paired samples t-test
Atferdshåndtering	4,8	4,0	1.746
Produktivitet	4,8	4,3	1.168
Tilrettelegging	4,8	4,3	1.168

Som fremstilt i tabell 4, var gjennomsnittskårene for de tre dimensjonene atferdshåndtering, produktivitet og tilrettelegging, som sammen utgjør området klasseromsorganisering (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) ikke signifikant forskjellige mandag og fredag. Siden onsdag, som illustrert i figur 6, var den dagen med høyest grad av klasseromsorganisering, ble det foretatt

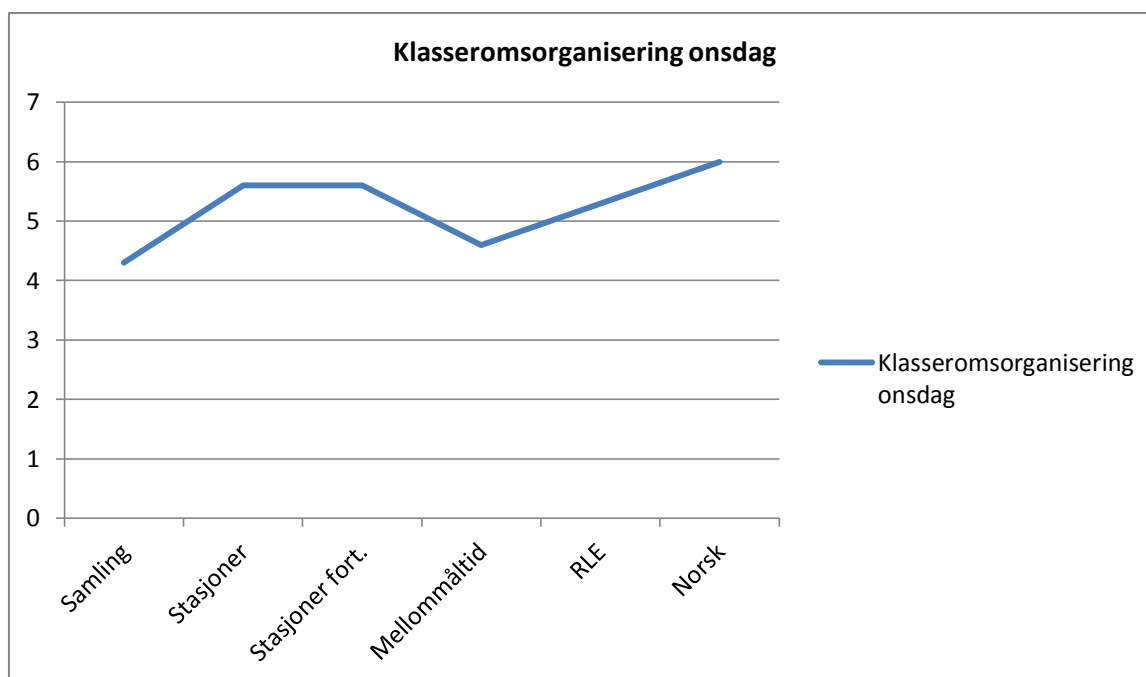
t-test, fremstilt i tabell 5, for å undersøke om forskjellen i lærers klasseromsorganisering på onsdag og fredag, var signifikant.

Tabell 5: CLASS gjennomsnittskårer av lærers klasseromsorganisering onsdag og fredag

	Onsdag	Fredag	Paired samples t-test
Atferdshåndtering	5,3	4,0	4.000**
Produktivitet	5,5	4,3	1.659
Tilrettelegging	5,0	4,3	3.162*

*p<.05; **p <.01.

Som fremstilt i tabell 5, var det signifikant forskjell i lærers klasseromsorganisering onsdag og fredag. De to dagene vil derfor beskrives nærmere ved å gå inn på lærers klasseromsorganisering under de ulike fagøktene. Lærers klasseromsorganisering på onsdag vil først illustreres i figur 7, før eksempler fra undervisningen trekkes inn for å belyse lærers klasseromsorganisering nærmere. Deretter vil lærers klasseromsorganisering under de ulike fagøktene på fredag illustreres i figur 8. Eksempler fra undervisningen på fredag vil, slik som på onsdag, benyttes.



Figur 7: Lærers klasseromsorganisering under de ulike øktene, onsdag.

Lærer viste god klasseromsorganisering på onsdag. Lærer viste best klasseromsorganisering under økten *norsk*, som kan illustreres ved følgende eksempel:

Lærer: Nå vil jeg at alle husker klassereglene; sette seg så raskt, men rolig de klarer, uten å snakke sammen eller dytte hverandre, så skal vi se hvilken gruppe som får satt seg før jeg har rukket å telle til ti (...) jeg blir veldig glad av å se hvor raskt alle klarer å sette seg etter samlingen og ha munnen helt igjen (...) det var et morsomt rim, så flinke dere var til å si det sammen med meg. Her har jeg en tatt med meg en kurv med forskjellige ting. Så skal vi leke en lek der en skal lukke øynene, så skal dere andre i klassen beskrive tingene, og skal personen gjette. Hvem vil først? Rekk opp hånden.

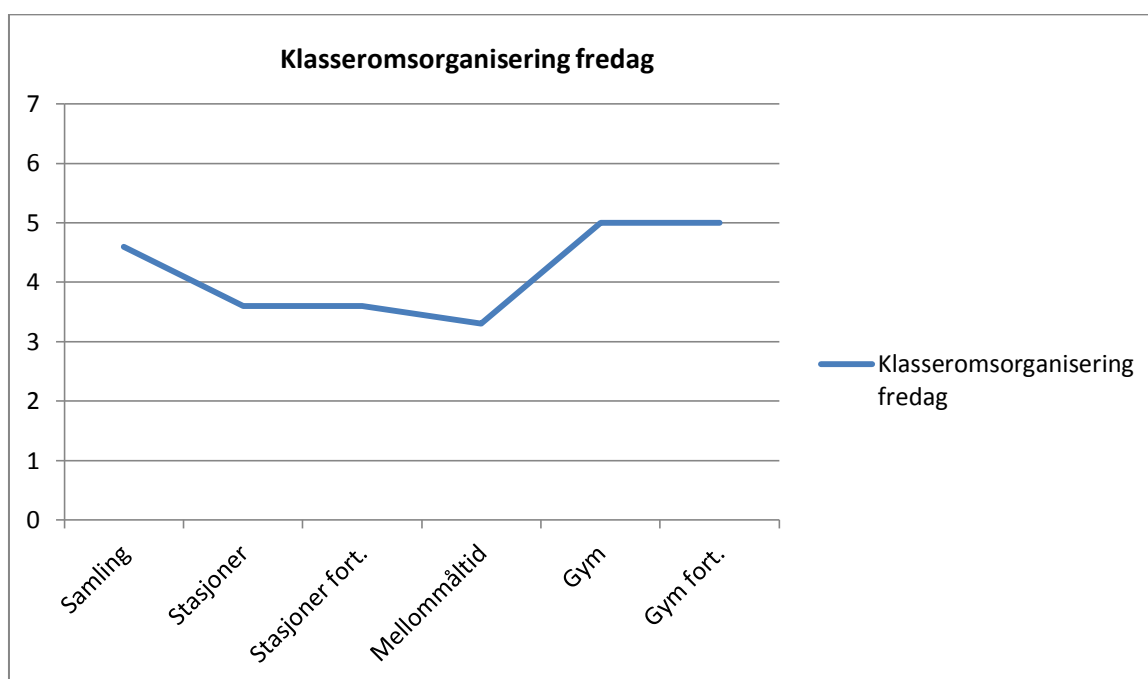
Etter en stund begynner to gutter å snakke og late som de skyter hverandre. Lærer avbryter og gir de to guttene et raskt blick:

Nå ser jeg at nesten alle sitter stille. Kjempebra.

Guttene slutter.

Lærer viser under det overnevnte eksempelet god grad av håndtering av atferd, ved klare forventinger til atferd og at hun fremhever regler, ved på forhånd å minne elevene om klassereglene. Hun korrigerer atferd effektivt ved å fokusere positivt på de elevene som gjør det de skal. Hun gir også elevene skryt når de setter seg raskt uten å snakke med andre. Lærer

bruker blikk for å redusere den negative atferden til de to guttene som tullet. Graden av produktivitet er også høy i de overnevnte norskøktene. Det er få avbrytelser, elevene vet hva de skal gjøre, det er raske overganger ved at alle setter seg før lærer har rukket å telle til ti, og lærer har opplæringsmateriale klart på forhånd i form av kurv med objekter elevene skal beskrive. Tilretteleggingen er god ved at lærer benytter seg av varierte metoder i opplæringen, som for eksempel bruk av objektene elevene skal beskrive (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).



Figur 8: Lærers klasseromsorganisering under de ulike øktene, fredag.

Som illustrert i figur 8, viste lærer lavest klasseromsorganisering under økten mellommåltid. Men som nevnt tidligere, gikk flere av elevene raskt ut til friminutt denne økten, og det blir derfor vanskelig å ta utgangspunkt i denne økten. Økten stasjoner, hvor lærer viser lav til middels klasseromsorganisering, er derfor mer aktuell å beskrive nærmere, ved følgende eksempel:

Lærer: (...) da vet alle hva de skal gjøre, og vi starter stasjonene nå.

Noen går dit de skal, andre løper rundt.

Lærer: (...) gjør det dere skal med en gang, hvis ikke blir det ikke storefri etterpå!

Noen setter seg, men det er fortsatt fire elever som løper rundt.

Lærer: *Hvis dere ikke setter dere, blir det ikke storefri. Nå har vi brukt over 5 minutter av timen på at dere tuller!*

De fire elevene tuller i ca. fem minutter til, før de går til gruppen sin.

Under eksempelet over viser ikke lærer optimal atfershåndtering når det gjelder elevene som er urolige. Hun fokuserer negativt på de elevene som løper rundt, og gir ikke positive tilbakemeldinger til de elevene som faktisk sitter på plassen sin. Hun er ikke konsistent og kommer med «tomme trusler», ved flere ganger å påpeke at det ikke blir storefri. På grunn av dette, blir det lav produktivitet i timen, lange overganger, og forstyrrelser (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Totalt sett karakteriseres lærers klasseromsorganisering, delspørsmål b, ved at hun mandag, tirsdag og onsdag, samt delvis fredag, effektivt håndterer atferd, ved klare forventinger og fremheving av regler på forhånd. Hun korrigerer atferd effektivt ved å fokusere positivt på de elevene som gjør det de skal, og bruker øyekontakt for å redusere negativ atferd. Det er høy produktivitet i timene, med få avbrytelser, raske overganger, og lærer har opplæringsmateriale klart på forhånd. Tilretteleggingen er også god ved at lærer benytter seg av varierte metoder i opplæringen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

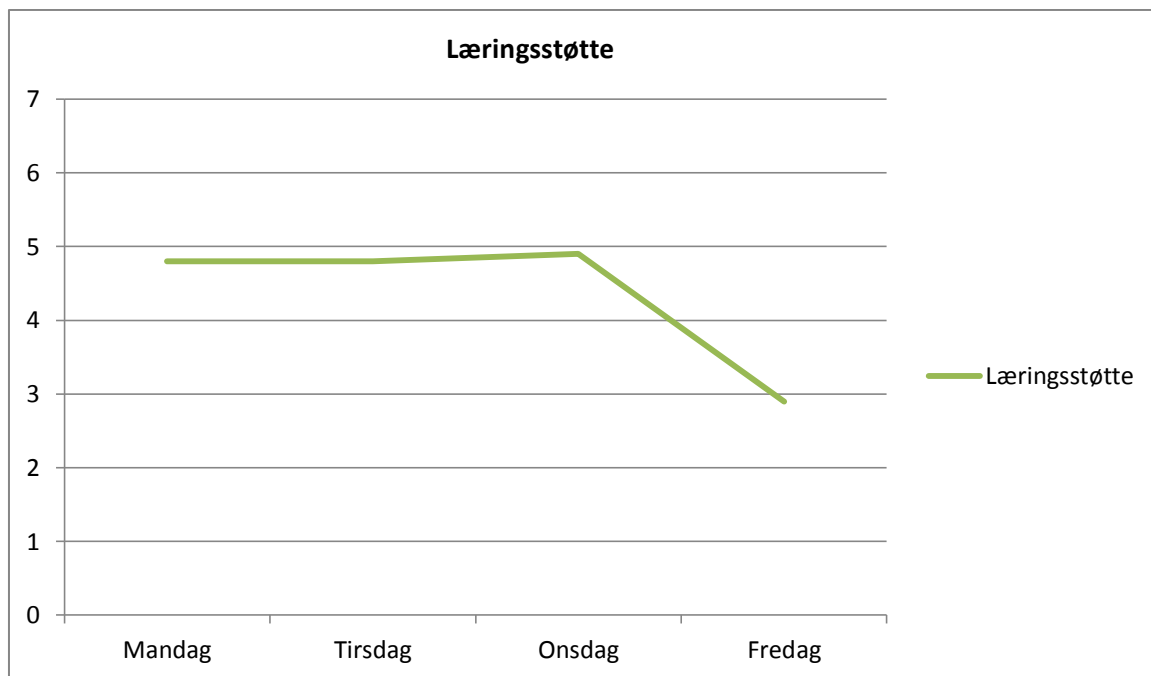
5.4 Læringsstøtte

I det følgende vil funn på delspørsmål c presenteres:

Hva karakteriserer lærers orientering og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte?

En oversikt over lærers læringsstøtte de observerte dagene presenteres i figur 9.

Fremstillingen er basert på en sumskåre fra 0-7, av dimensjonene konseptutvikling, kvalitet på tilbakemeldinger og språkmodellering, som utgjør området læringsstøtte (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).



Figur 9: Læringsstøtte fra lærer de observerte dagene.

Som illustrert i figur 9, var lærers læringsstøtte seg stabilt mandag, tirsdag og onsdag, men ble lavere på fredag. Funnene ble t-testet i SPSS for å se om forskjellene mellom mandag og fredag, samt onsdag og fredag, var signifikante. Resultatene presenteres i tabell 6 og 7.

Tabell 6: CLASS gjennomsnittskårer av lærers læringsstøtte mandag og fredag.

	Mandag	Fredag	Paired samples t-test
Konseptutvikling	5,1	3,1	2.928*
Kvalitet på tilbakemeldinger	4,5	3,1	1.472
Språkmodellering	4,8	2,6	3.313*

*p<.05.

Som fremstilt i tabell 6, var gjennomsnittskårene for dimensjonene konseptutvikling og språkmodellering, som sammen med kvalitet på tilbakemeldinger utgjør området læringsstøtte (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), signifikant forskjellige mandag og fredag. Mandag og fredag vil derfor beskrives nærmere ved å gå inn på lærers læringsstøtte under de ulike fagøktene. Lærers læringsstøtte på mandag vil først illustreres i figur 10, før eksempler fra

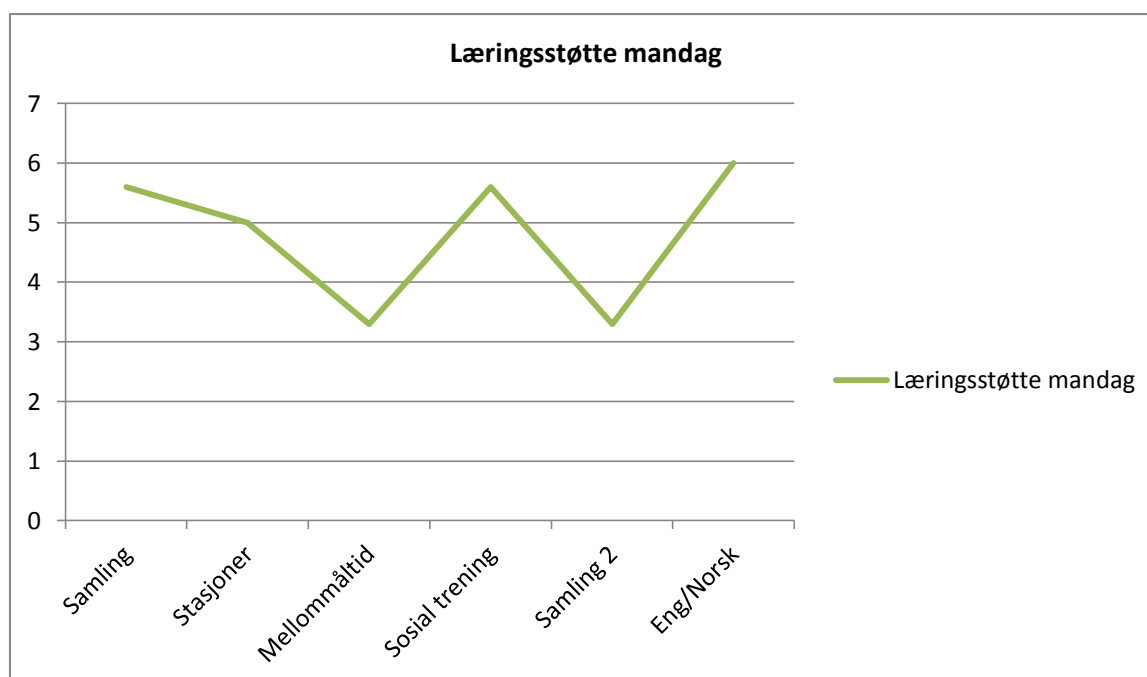
undervisningen trekkes inn for å belyse lærers læringsstøtte nærmere. Det samme gjelder lærers læringsstøtte på fredag, som vil bli illustrert i figur 12.

Tabell 7: CLASS gjennomsnittskårer av lærers læringsstøtte onsdag og fredag

	Onsdag	Fredag	Paired samples t-test
Konseptutvikling	4,8	3,1	3.953**
Kvalitet på tilbakemeldinger	4,8	3,1	3.503**
Språkmodellering	5,1	2,6	3.273*

*p<.05; **p<.01

Som fremstilt i tabell 7, var gjennomsnittskårene for dimensjonene konseptutvikling og språkmodellering og kvalitet på tilbakemeldinger, signifikant forskjellige onsdag og fredag. Øktene på onsdag vil derfor også beskrives nærmere, ved å gå nærmere inn på læringsstøtte under de ulike øktene, illustrert i figur 11. Eksempler fra undervisningen vil også denne dagen brukes.



Figur 10: Lærers læringsstøtte under de ulike øktene, mandag.

Som illustrert i figur 10, var lærers læringsstøtte høyest under norsk/engelskøkten. Under denne økten gikk lærer rundt til alle elevene mens de jobbet, og dermed hadde interaksjoner med hver elev underveis. En interaksjon foregikk slik:

Elev: (...) jeg skjønner ikke hvilket bilde som passer til dette ordet.

Lærer: *Hm, da må vi se. Hva er det bilde av der?*

Elev: *En katt.*

Lærer: *Ja, helt riktig. Husker du hva katt heter på engelsk?*

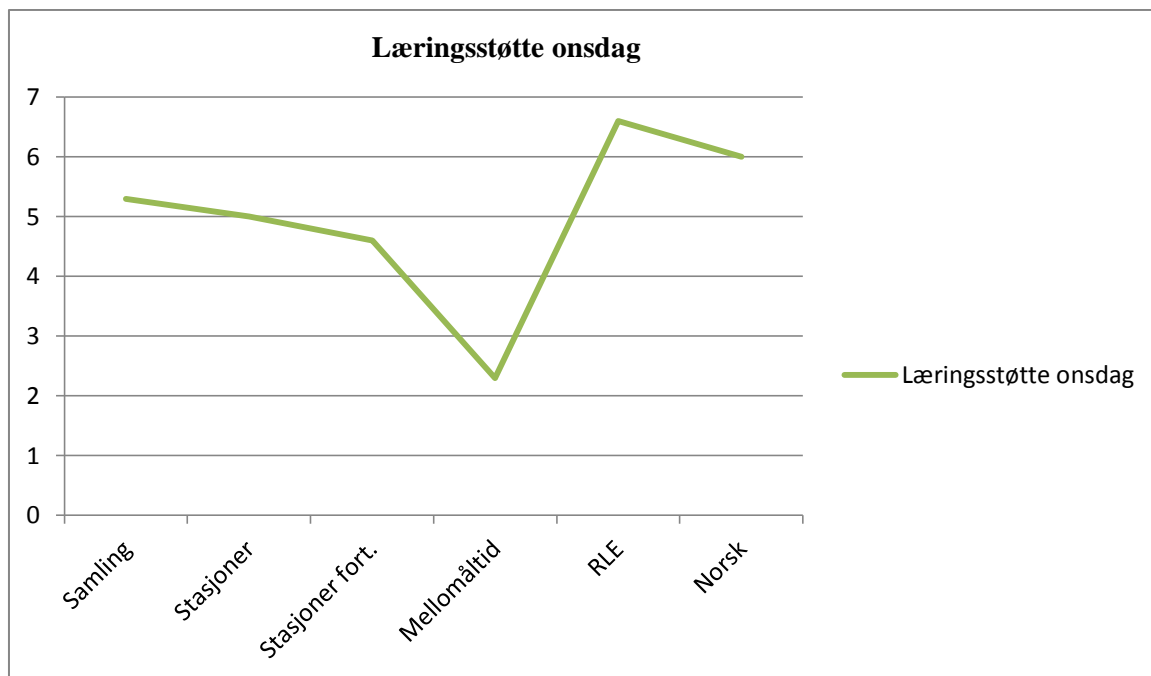
Elev: *Katt?*

Lærer: *Ja, det stemmer. Nesten helt likt som norsk. Kææætt! Da må vi se på alle ordene. Hvor står det cat på arket?*

Elev: *Her!*

Lærer: *Kjempebra! Se, du klarte det, du*

Under dette eksempelet promoterer lærer mer avansert tekning hos eleven ved å oppmuntre eleven til å tenke selv. Elevenes læring blir tydelig utvidet ved at lærer gir små hint, som for eksempel ved å spørre hva det er bilde av. Hun gir ikke eleven svaret, men stiller spørsmål som gjør at elevene tenker på en annen måte, men samtidig løser oppgaven selv. Kvalitet på tilbakemeldinger er også god. Det samme gjelder språkmodellering, ved at lærer korrigerer elevens uttale av ordet «cat», ved å si det på den riktige måten, men ikke fremheve at eleven uttalte det galt (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).



Figur 11: Lærers læringsstøtte under de ulike øktene, onsdag.

Som illustrert i figur 11, var lærers læringsstøtte på onsdag, høyest under økten RLE.

Lærer: *husker noen hva vi snakket om i RLE-timen i går? (...) ja, vi snakket om islam. Hva heter guden i Islam?*

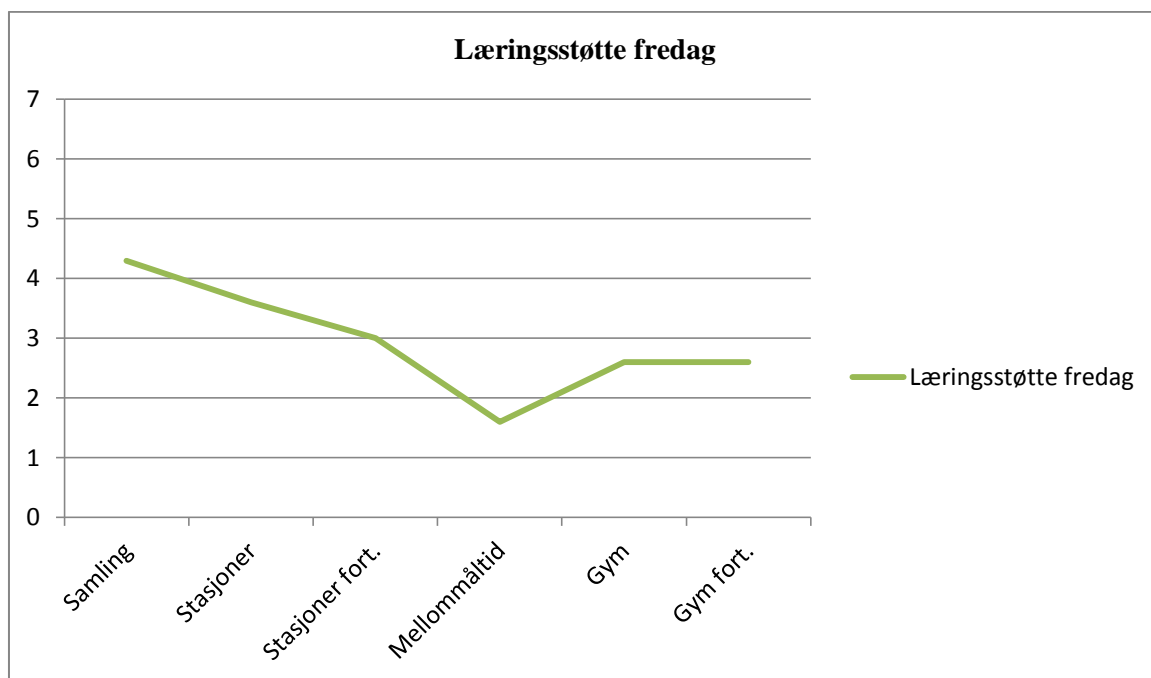
Elev: *Muhammed?*

Lærer: *ja, han er en viktig person i islam, men han er det vi kaller en profet. Men veldig bra at du husket det navnet. Er det noen som husker hva guden heter? Det begynner på bokstaven a.*

Elev: *Allan?*

Lærer: *Ja, Allah, med h på slutten heter han. Kjempebra!*

Under dette eksempelet repeterer lærer det elevene lærte dagen før, ved å be elevene selv gjenta det. Hun gir hint ved å si at det begynner på bokstaven a, men gir ikke elevene svaret direkte, slik at de må tenke selv. Kvalitet på tilbakemeldinger er god ved at hun gir positive tilbakemeldinger til både eleven som svarte Allan, men også til eleven som svarte Muhammed. Lærer øker også elevenes læring ved å minne de på hvem Muhammed er, fremfor kun å si at det var galt svar. Slik som ved norskøkten, viser lærer god språkmodellering, ved å korrigere Allan til Allah, og fremheve «h» på slutten (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).



Figur 12: Lærers læringsstøtte under de ulike øktene, fredag.

Som illustrert i figur 12, var lærers læringsstøtte som forventet lavest under mellommåltid, men også i gymtimene, som kan illustreres slik:

Lærer: (...) nå skal vi ha kanonball. Jeg regner med at alle kan reglene, så da går dere i de gruppene jeg har delt dere inn i.

Elev: Jeg husker ikke helt reglene.

Lærer: Da spør du en på gruppa di, jeg har ikke tid til å forklare det nå.

Elever: Men vi husker det heller ikke helt vi heller.

Lærer: Det er ikke så vanskelig akkurat. Dere skal kaste ballen på hverandre, okay?

I eksempelet over viser lærer lav læringsstøtte ved ikke å ha en dialog med elevene, slik at de skjønner hva leken går ut på. Hun sørger ikke for at alle elevene vet hva de skal gjøre, gir ikke gode tilbakemeldinger eller tar seg tid til å forklare slik at elevene forstår. Hun stiller heller ikke spørsmål eller gir hint som kan hjelpe elevene til selv å huske hva leken går ut på (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Totalt sett karakteriseres lærers orientering og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte, delspørsmål c, på mandag, tirsdag og onsdag, samt delvis fredag, ved at hun promoterer mer

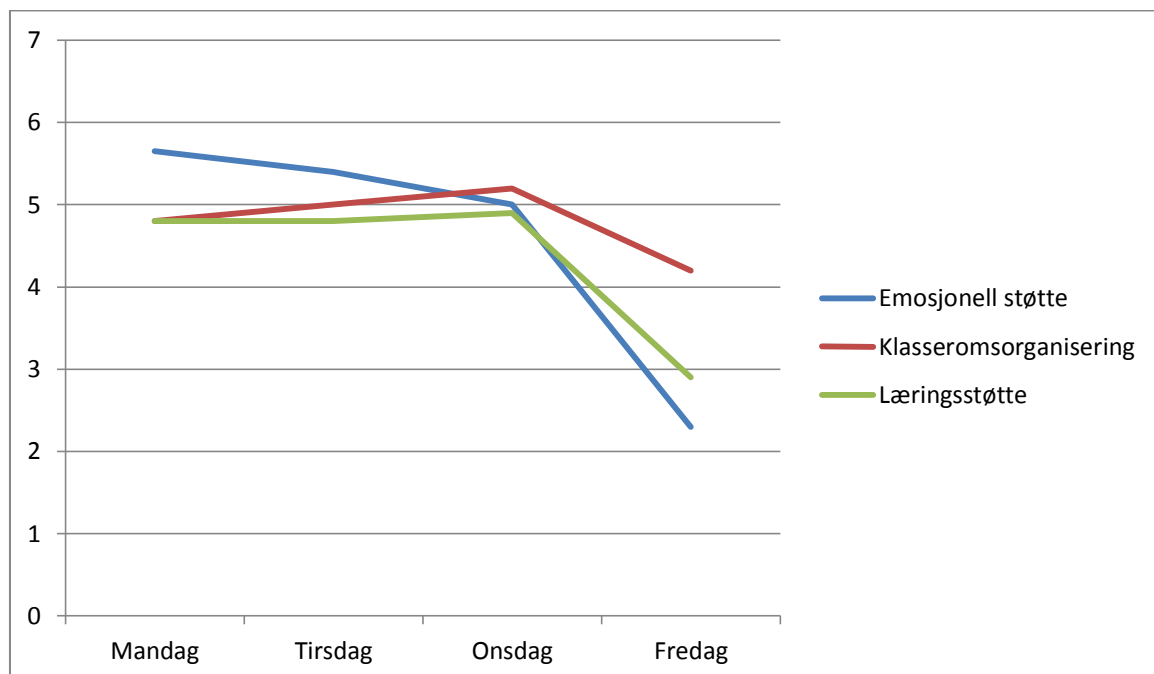
avansert tekning hos eleven ved å få eleven til å tenke selv. Hun gir små hint, som for eksempel ved å spørre hva det er bilde av. Kvaliteten på tilbakemeldingene er gode ved at hun gir positive tilbakemeldinger. Det samme gjelder språkmodellering, ved at lærer korrigerer elevens uttale av ord, ved å si det på den riktige måten, men ikke fremhever at eleven uttalte det galt (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

5.5 Samlet oppsummering

I det følgende vil jeg presentere en oppsummering av funnene for å besvare hovedproblemstillingen:

Hvordan karakteriseres lærers tilbakemeldinger til elevene i en gruppe på 1. trinn ut fra observasjonsverktøyet «CLASS»?

En samlet profil over lærers emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, i løpet av alle de observerte dagene, illustreres i figur 13.



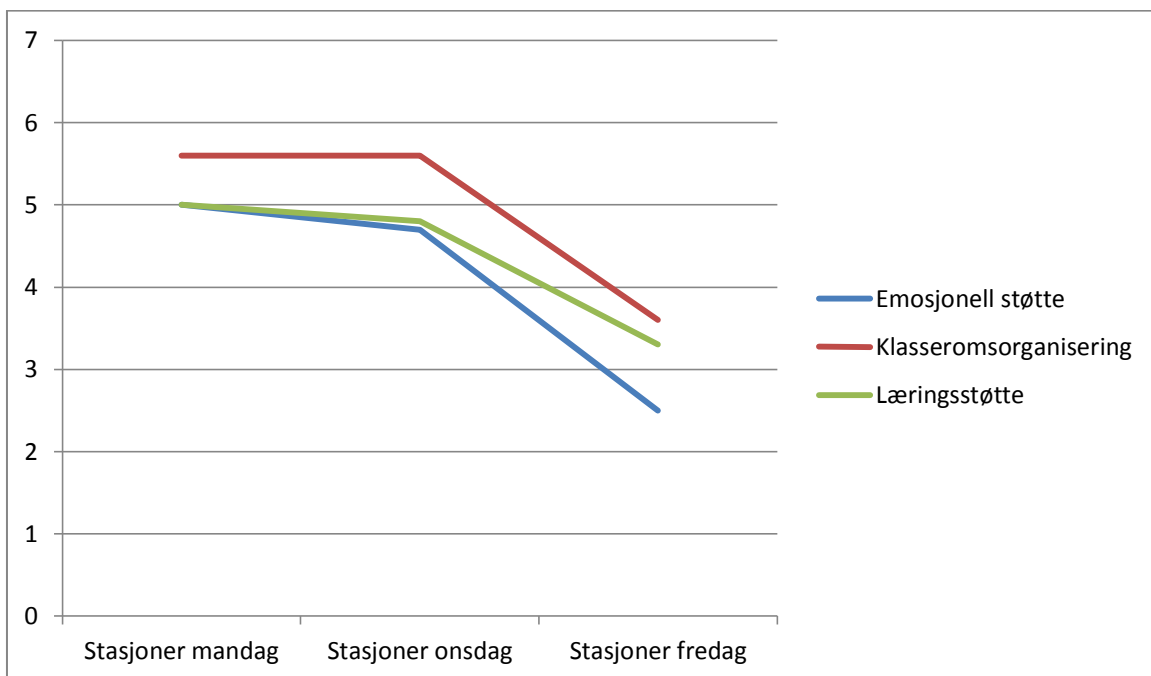
Figur 13: Gjennomsnittlig emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte fra lærer de observerte dagene.

Som illustrert i figur 13, gav lærer veldig god emosjonell støtte på mandag, men den emosjonelle støtten synker gradvis fra dag til dag. Lærer gav betraktelig lavere emosjonell støtte på fredag enn på mandag. Lærers klasseromsorganisering var god på mandag, tirsdag og

onsdag, men også det ble mye lavere på fredag. Læringstøtten lærer gav har også samme tendens som de to øvrige områdene, med lavest på fredag.

Med utgangspunkt i de tre hovedområdene i CLASS, var lærer mandag og tirsdag totalt sett best på å gi emosjonell støtte, men hun viste også god klasseromsorganisering og læringsstøtte. På onsdag var hennes styrke klasseromsorganisering, men hun viste også god emosjonell støtte og læringsstøtte. Det samme gjelder på fredag, men her er det større forskjell mellom lærers klasseromsorganisering, og de to øvrige områdene som er mye lavere.

På bakgrunn av det overnevnte, vil det også være interessant å sammenlikne like økter på tvers av dager, for å undersøke om lærer viser et mønster i forhold til undervisningen i ulike fag, eller dager. Som nevnt tidligere, kan mønstersammenlikning, bidra til å vise stabilitet eller variasjon i atferden til lærer (Yin, 2014). Lærers emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte på øktene *stasjoner* på mandag, onsdag og fredag vil illustreres i figur 14. Siden stasjonsøkten på onsdag og fredag var delt opp i to økter, vil gjennomsnittet av de to brukes.



Figur 14: Lærers gjennomsnittlige emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte under øktene stasjoner på mandag, onsdag og fredag.

Som illustrert i figur 14, var lærers emosjonelle støtte nokså lik under stasjonsøkten på mandag og onsdag, ved at hun gav elevene god emosjonell støtte, før den ble lavere under

stasjonsøkten på fredag. Det samme gjelder lærers klasseromsorganisering og læringsstøtte. Lærer viste altså god stabilitet når det gjelder emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte mellom stasjonsøkten på mandag, og stasjonsøkten på onsdag, men ikke fredag. Av de tre områdene, på tvers av stasjonsøkter de tre dagene, var lærers styrke klasseromsorganisering. Dette er etterfulgt av læringsstøtte, mens det området som fremstår som lavest er emosjonell støtte.

Totalt sett er lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte karakterisert ved at hun mandag, tirsdag og onsdag bidro til positivt klima ved å vise fysisk nærhet til elevene, deltok i deres bekymringer, viste interesse og reflekterte elevenes behov. Lærer smilte og hadde øyekontakt, viste varme, respekt og fremhevet samarbeid. Lærer viste høy grad av sensitivitet ved å prøve å løse problemer, og ved å vise at hun forstår. Hun viste hensyn til elevperspektiv ved å oppmuntre elevene til å snakke høyt i klassen og viste fleksibilitet.

Lærers orientering om klasseromsorganisering er mandag, tirsdag, onsdag og karakterisert ved at hun håndterte atferd effektivt, ved å vise elevene klare forventninger og fremheving av regler på forhånd. Hun korrigerer atferd effektivt ved å fokusere positivt på de elevene som gjorde det de skulle, og brukte øyekontakt for å redusere negativ atferd. Det var høy produktivitet i timene, med få avbrytelser, raske overganger, og lærer hadde opplæringsmateriale klart på forhånd. Tilretteleggingen var også god ved at lærer benyttet seg av varierte metoder i opplæringen.

Lærers orientering rundt og tilbakemeldinger i forhold til læringsstøtte var mandag, tirsdag og onsdag karakterisert ved at hun fikk elevene til å tenke selv ved å gi små hint. Kvaliteten på tilbakemeldingene var gode ved at hun fokuserte på det positive. Det samme gjelder språkmodellering, ved at lærer korrigerer elevenes uttale av ord, ved å si det på den korrekte måten, uten å fremheve at elevene uttalte det feil.

På fredag var lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte karakterisert ved at bidro til negativt klima. Dette gjorde hun ved å være sarkastisk, skrek til elevene, virket irritabel og ydmyket enkelte elever. Hun viste ikke interesse for det elevene har å fortelle, snakket ikke med rolig stemme, og smilte sjelden.

Lærers orientering rundt klasseromsorganisering var på fredag karakterisert ved at hun ikke hadde optimal atfershåndtering når det gjaldt urolige elever denne dagen, ved at hun fokuserte negativt på de elevene som løp rundt. Hun gav heller ikke positive tilbakemeldinger til de

elevene som faktisk satt på plassen sin. Hun var ikke konsistent og kom med «tomme trusler» for å korrigere atferd. Det var lav produktivitet i timen og lange overganger denne dagen.

Lærers orientering rundt og tilbakemeldinger i forhold til læringsstøtte var på fredag karakterisert ved at hun ikke hadde dialoger med elevene, og sørget ikke alltid for at alle elevene visste hva de skal gjøre. Hun stilte heller ikke spørsmål eller gav hint som kunne hjelpe elevene til selv å huske.

Som en samlet oppsummering følger lærer mye av det CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) fremhever som nødvendig for å utvikle en god relasjon til elevene. Hun viser et relativt stabilt mønster når det gjelder emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte på mandag, tirsdag og onsdag, men varierer veldig i atferden på fredag i forhold til de øvrige dagene.

6.0 DRØFTING AV FUNN

I det følgende vil jeg drøfte funnene ut ifra de tre teoretiske perspektivene *sosiokulturelt perspektiv*, *motivasjonsperspektiv* og *tilknytningsperspektiv*, som beskrevet i teoridelen av oppgaven, under punkt 2.2, og knytte disse sammen med områdene i CLASS. Funnene med utgangspunkt i CLASS, viser at tilbakemeldingene læreren gav til elevene og interaksjonen mellom lærer og elev, var preget av god kvalitet i form av god emosjonell støtte, god klasseromsorganisering og god læringsstøtte på mandag, tirsdag og onsdag. Den siste dagen, fredag, viser lærer et annet mønster. Jeg vil derfor også drøfte mulige årsaker til lærers variasjon i atferd. Jeg velger først å drøfte de positive innspillene som dominerte denne uka, og deretter gå nærmere inn på de negative innspillene, og på hypotetisk grunnlag drøfte hva som kan være årsaken til variasjonen i lærers atferd.

6.1 Positive innspill

Det er rimelig å anta at den gode kvalitet på lærers emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte på mandag, tirsdag og onsdag bidrar til å øke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elevene i klassen, ved at lærer-elev relasjoner kan anses som integrerte prosesser, som kan observeres ved å se på lærers handlinger som et uttrykk for bevisstheten de har rundt interaksjoner med elever og klasserommet som helhet (Pianta, 2003).

Det overnevnte kan spesielt argumenteres for ut ifra et *sosiokulturelt* perspektiv, som beskrevet under punkt 2.2.1, hvor samhandlingen mellom mennesker blir fremhevet som grunnlaget for læring og utvikling (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007). Denne samhandlingen omtaler Bronfenbrenner (1979) som en dyade, hvor alle er i et kontinuerlig samspill med hverandre og i stadig utvikling, og som påvirker atferden til de involverte. I klasserommet kan dette tolkes som at atferd som reguleres av læreren, men at elevene også regulerer atferden til lærer ved sin atferd. Atferden til eleven påvirkes av relasjonen han eller hun har til læreren (Hamre & Pianta, 2011). Lærer må derfor være bevisst på interaksjonen hun har med elevene. I et sosiokulturelt perspektiv, blir spesielt læringsstøtte fremhevet, ved at læreren kan gi midlertidig støtte i læringsprosessen (Vygotskij, 2008). Mandag tirsdag og onsdag fremstod lærer bevisst på læringsstøtten hun gir ved at hun gav elevene hint når de stod fast, og stilte spørsmål som gjorde at elevene kom på svaret selv. Hun gav positive

tilbakemeldinger, og støttet elevens læring ved å vise god språkmodellering (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), ved å gjenta ordene elevene uttaler feil, på riktig måte.

Betydningen av at lærer skaper en god ramme for utvikling, blir også fremhevet i motivasjonsperspektivet. Sett i lys av dette, utdypet under punkt 2.2.2, skaper lærer ved være bevisst rundt klasseromsorganiseringen, altså sørge for en klar struktur og tilstedeværelse i klasserommet, en god ramme som støtter utvikling av elevenes læring og øker deres mestringstro (Bandura, 1997; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). På mandag, tirsdag og onsdag, viste lærer klare forventninger til atferd og fremhever regler, ved på forhånd å minne elevene på klassereglene. Hun korrigerer atferd effektivt ved å fokusere positivt på de elevene som gjorde det de skulle og gav elevene skryt når de satt seg raskt uten å snakke med andre. Lærer brukte blikk for å redusere negativ atferd. Dette har i følge Pianta, La Paro og Hamre (2008) sammenheng med engasjerte elever, større læringsutbytte for elevene samt gjør elever aktive i egen læring. Lærer var de overnevnte dagene også flink til å bruke varierte auditive og visuelle hjelpemidler, som for eksempel ulike objekter elevene skal beskrive i norskundervisningen. Dette fremhever Pianta, La Paro og Hamre (2008) som et vesentlig bidrag til å øke elevenes interesse, motivasjon og deltagelse i timen. Elevenes deltagelse i timen vil sannsynligvis påvirke lærerens syn på eleven, og da følgende lærer-elev relasjonen.

Fra et *tilknytningsteoretisk* ståsted, beskrevet under punkt 2.2.3, kan det fremheves at tilbakemeldingene lærer gav elevene, spesielt var preget av god emosjonell støtte på mandag, tirsdag og onsdag. Dette skaper trygghet og tillitt, som gir rom for utvikling hos elevene (Bowlby, 1969; Pianta, 1999; Pianta, La Paro & Hamre, 2008), som igjen kan antas å påvirke utviklingen av lærer-elev relasjonen. Davis (2003) poengterer at elever som har gode relasjoner til læreren og dermed føler tilhørighet til skolen, i større vil grad lytte til læreren og internalisere verdier og normer som skolen og læreren står for, og dermed ha et godt utgangspunkt for utvikling. Pianta (1999) argumenterer for at dette kan bidra til å skape rom for å utvikle nye og positive relasjoner mellom lærer og elev, noe som er spesielt viktig når det gjelder elever som fra før har negative erfaringer med omsorgspersoner, og har vansker med å etablere trygge relasjoner til lærer i skolen. Lærers bidro til dette ved å ha fysisk nærhet til elevene, deltok i deres bekymringer, viste genuin interesse for elevene og reflekterte deres følelser. Hun smilte mye og hadde øyekontakt, viste varme og respekt. Disse dagene fremstod lærer også bevisst på ikke å bidra til et negativt klima i klasserommet, ved at hun ikke viste sinne, skrek, ydmyket eller lignende (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

6.2 Negative innspill

Totalt sett må det trekkes frem at fredag skilte seg negativt ut fra de øvrige dagene ved at kvaliteten på lærers orientering og tilbakemeldinger var dårligere. Dette gjaldt spesielt emosjonell støtte. Men også lærers orientering og tilbakemeldinger i forhold til klasseromsorganisering og læringsstøtte var dårligere på fredag. Fra et *tilknytningsteoretisk* perspektiv, er det det optimale for utvikling av gode lærer-elev relasjoner, en lærer som er konsistent i atferden ovenfor elevene, slik at de føler trygghet i klasserommet (Davis, 2003; Pianta, 2006;1999). I dette tilfellet viste ikke lærer et stabilt mønster, ved at hun opptrådte annerledes på fredag enn de andre dagene, noe som kan føre til usikkerhet hos elevene. Denne ustabiliteten står også i strid med hvor konsistent Pianta, La Paro og Hamre (2008) hevder at CLASS skårer skal være på tvers av dager. Det at variasjonen i lærers atferd kommer frem, kan uansett argumenteres for å være viktig for videre veiledning av læreren.

Samtidig må det påpekes at fredag skilte seg ut fra de andre dagene når det gjelder alle økter. Det må også bemerkes at lærer for eksempel viste et stabilt mønster når det gjaldt stasjonsøktene på mandag og onsdag, men ikke fredag. Det kan tyde på at det er noe med fredagen som dag, enten i form av forhold ved lærer, elevene eller andre ytre faktorer, som fører til at lærer opptrer annerledes denne dagen.

Årsakene til dette kan være mange. Det kan argumenteres for at læreren er et menneske, som vil variere i sin atferd, og at det derfor er tilfeldig at fredagen skiller seg ut. En annen mulig forklaring kan være at lærer var sliten siden det var fredag, i tillegg til at elevene viste mer utfordrende atferd fordi de var slitne. Det kan også være at lærer «tok seg sammen» første dagen hun ble observert, og gradvis slo seg løs i løpet av uken. Som Kleven (2002a) poengterer vil det som regel føles unaturlig å ha en person i klasserommet som observerer. Når lærer på forhånd ble informert om at fokus lå på henne, og ikke elevene, og sannsynligheten er derfor stor for at hun ville vise seg fra sin beste side de første dagene. Denne observatøreffekten vil som regel avta når den som blir observert blir vant til det (Kleven, 2002a), og kan være noe av forklaringen på lærers atferd på fredagen. Det kan være tilfellet at lærer hadde vist et mer stabilt mønster på tvers av dager, dersom jeg for eksempel hadde observert henne over fire uker på høsten, og fire uker på våren.

Som nevnt tidligere, må det også trekkes frem at det var en elev til stede på fredagen, som var borte de øvrige dagene. Han bemerket seg etter min oppfatning flere ganger ved å komme

med upassende kommentarer, vandre rundt og småprate med de andre elevene. Dersom en mulig forklaring er at denne eleven var en stor medvirkende årsak til læreres lave emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte på fredag, kan forklaringen med utgangspunkt i *sosiokulturell* teori være at lærer ikke har satt seg godt nok inn i elevens sosiale og kulturelle liv. Det kan være forhold rundt eleven som gjør at han oppførte seg som han gjorde (Davis, 2003). Fra et *sosiokulturelt* ståsted, er det også ulike meninger lærer har med seg fra kulturen hun er vokst opp i. Også skolekulturen hun har fått opplæring i, om hvordan atferd skal korrigeres, hvor mye tid man skal bruke på å finne interessante aktiviteter, fremfor å ha fokus på disiplin osv., vil påvirke interaksjonene læreren har med elevene, og dermed også påvirke lærer-elev relasjonen (Pianta, 2006). Dette kan også sees i lys av Pianta (1999) sin konseptuelle modell, som beskrevet under punkt 2.2.4. Forventningene, persepsjonene og antagelsene både elev og lærer har om hverandre, står her sentralt. Det vil si at både lærer og elever tar med egne normer, verdier og holdninger inn i interaksjonen (Pianta, 1999; 2006). Det må også her nevnes at gutter har en tendens til å vise mer antisosial atferd, som igjen kan føre til negative atferd mot eleven fra lærers side (Pianta, 2006).

Fra et *motivasjonsperspektiv*, kan det være at det overnevnte påvirket lærers motivasjon for og hvordan hun i praksis håndterer atferd (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Det kan være at elevens atferd stod i strid med lærerens forventninger (Bronfenbrenner, 1979), og at hun reagerte negativt på dette ved å bidra til høy grad av negativt klima (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), ikke bare ovenfor den involverte eleven, men klassen som helhet (Davis, 2003; NICHD ECCRN, 2002). Lærer er uansett årsak, ansvarlig for å reflektere rundt sin rolle i interaksjonene hun har med elevene (Spurkeland, 2011; Eide & Eide, 2012).

Fra et *tilknytningsteoretisk* perspektiv er det spesielt viktig at lærer «står i det» og uansett gir eleven den emosjonelle støtten hun vanligvis gir de andre elevene (Pianta, 1999; Birch & Ladd, 1996; Newberry & Davis, 2003). Dersom det er stort gap mellom elevenes behov for emosjonell støtte og mangel på det, kan det påvirke lærer-elev relasjonen negativt (Eccles & Roeser, 1998). Det kan argumenteres for at en lærer-elev relasjon som i liten grad er preget av emosjonell støtte, kan føre til en «ond sirkel» ved at læreren blir sintere og sintere, og elevene blir mer utfordrende i sin atferd, noe som var tydelig på fredagen.

Dette kan også sees i lys av Pianta (1999;2006) sin konseptuelle modell av lærer-elev relasjonen, hvor hver komponent påvirker hverandre, som igjen blir påvirket av kvaliteten på det som blir formidlet. Toneleie, nonverbal atferd og timing er vesentlige faktorer som spiller

inn (NICHD ECCRN, 2002). Selv om lærer på forhånd kommer forberedt til timen, har forberedt interessant aktiviteter og har et ønske om produktive timer, må hun bruke tid på eleven som krever mer. Det at hun må bruke mer tid på han, kan føre til at atferdshåndteringen rundt de øvrige elevene, toneleie, timing samt forutsigbarheten og rutinene (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) faller litt ut, slik at det hele blir noe kaotisk.

Uavhengig av årsaken til at lærers tilbakemeldinger er av lavere kvalitet på fredag sammenliknet med de øvrige dagene, fremstår læreren totalt sett reflektert rundt sin rolle i interaksjonen med elevene. Hun viser gir gode tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte og læringsstøtte og har god orientering rundt klasseromsorganiseringen. Lærer bidrar dermed stort sett til å utvikle gode relasjoner med elevene sine. Det kan rett og slett være at hun hadde en «dårlig dag» på fredagen. Uansett, er det som Spurkeland (2011) sier: læreren som har ansvaret for relasjonen mellom lærer og elev.

6.3 Pedagogiske konsekvenser

Forskningslitteraturen denne undersøkelsen bygger på, viser at lærer-elev relasjonen har stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Lærers bevissthet rundt sin rolle i interaksjoner med elevene, er viktig for utviklingen av gode lærer-elev relasjoner. CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) bidrar til å gi en god forståelse av de tre områdene, emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, som sammen påvirker klasseroms kvalitet, og hva som karakteriserer en lærer som bidrar til gode lærer-elev relasjoner. Dette er pedagogisk kunnskap som er spesielt viktig for lærere å være bevisst. PP-rådgivere bør absolutt ta det med i betraktningen i utredningen av elever. Funnene illustrerer betydningen av å legge mindre vekt på kun egenskaper ved eleven og heller fokusere på helheten rundt elevene som henvises til PPT.

Som PP-rådgiver er min erfaring etter bruk av CLASS, at det et godt verktøy når det gjelder å vite hva en skal se etter under observasjon i klasserommet, ved hjelp av klart definerte områder, dimensjoner og skåringsindikatorer. Det vil også være nyttig å bruke CLASS som utgangspunkt til veiledning av lærere. I den observerte lærerens tilfelle, ville det vært nyttig å ha en dialog med læreren i etterkant av observasjonen. Ved å fremheve hvor god kvalitet hun viser i orienteringen og tilbakemeldingene til elevene på mandag, tirsdag og onsdag, vil det være lettere å veilede henne i forhold til utfordringene på fredagen.

Selve skåringsdelen av CLASS, opplevdes noe tungvint. Som PP-rådgiver vil jeg i praksis ikke ha tid til å observere enkeltelever som utredes, over flere dager. Samtidig kan det være nyttig når det gjelder systemsaker, hvor hele klasser er henvist og man har lengre tid. Uansett er CLASS, deler av det eller hele, et verktøy jeg absolutt vil benytte meg i mitt videre arbeid som PP-rådgiver.

6.4 Begrensninger

Det er visse begrensninger ved denne studien. Pianta, La Paro og Hamre (2008) fremhever at CLASS bør brukes etter grundig opplæring og deltagelse på kurs. Jeg har grunnet oppgavens omfang og begrensede midler, ikke hatt mulighet til dette. Men jeg har satt meg godt inn i teorien bak CLASS, områdene, dimensjonene, skåringsindikatorer og skåringsprosedyre.

Det må bemerkes at jeg har observert læreren alene og skåret CLASS alene, og at det kan påvirke funnenes reliabilitet. Det samme gjelder ved at jeg kun har observert over et begrenset tidsrom. Likevel oppdaget jeg, i det observerte tidsrommet, variasjoner i lærers atferd. Dette kan, som nevnt, være et godt utgangspunkt for veiledning av lærer. Dersom jeg hadde fulgt læreren over lengre tid og vurdert henne ut fra samlet gjennomsnitt (M), hadde sannsynligvis variasjonene forsvunnet. Disse variasjonene er viktig for bevisstgjøring av lærer når det gjelder rollen hun spiller i interaksjoner og relasjoner til elevene.

6.5 Videre forskning

I internasjonal forskning virker det som om det er et noe større vitenskapelig fokus på lærer-elev relasjonen, enn i Norge. I internasjonal sammenheng fremstår Pianta (1999;2001;2005;2006;2008;2013), Hamre (2001;2005;2008;2013), La Paro (2004;2008), Davis (2003) og Hattie (2009) som foregangspersoner, mens det kun er Nordahl (2002;2009;2011) som spesielt utmerker seg i Norge. Samtidig er det en diskusjon når det gjelder om enkelte av Nordahls strategier for utvikling av gode lærer-elev relasjoner, som for eksempel håndhilsning i klasserommet, faktisk har betydning for relasjonen læreren har til elevene (Fjell & Olaussen, 2012).

I Norge er lærer-elev relasjonen etter min erfaring, et nærmest ikke-eksisterende tema når det gjelder utredning av elever som er henvist PPT. Det samme gjelder lærers bevissthet rundt sin rolle i interaksjonene de har med elevene, og betydningen det har for elevenes faglige og

sosiale utvikling. Behovet for videre forskning rundt temaet i Norge er stort. Økt forskning kan føre til et større fokus, slik at opplæringsplaner i lærerutdanningen, men også andre pedagogiske fag, kan forbedres. Det er behov for en generell holdningsendring når det gjelder såkalte «problembarn» i norske klasserom. Det ville vært spesielt interessant å benytte seg av CLASS i en klasse bestående av flere «problembarn» over tid, for å se om en identifisering av lærers mønster når det gjelder bevissthet rundt sin rolle i interaksjonene med elevene, kan forbedre elevenes atferd og dermed også klasseromskvaliteten. Dette vil kunne gi viktig informasjon om betydningen av lærer-elev relasjoner i norske klasserom.

7.0 OPPSUMMERING

Denne kasusstudien har hatt til hensikt å observere og identifisere lærer-elev interaksjoner som bidrar til lærer-elev relasjonen, ved å bruke observasjonsverktøyet "The Classroom Assessment Scoring System", CLASS K-3 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Kasus var en lærer på 1. trinn og hennes 21 elever, på en skole på Østlandet. 24 økter ble til sammen observert, bestående av seks økter a 20 minutter, over fire dager. Problemstillingene var følgende:

Hvordan karakteriseres lærers tilbakemeldinger til elevene i en gruppe på 1. trinn ut fra observasjonsverktøyet «CLASS»?

- a) *Hva karakteriserer lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte?*
- b) *Hva karakteriserer lærers orientering om klasseromorganiseringen?*
- c) *Hva karakteriserer lærers orientering og tilbakemelding i forhold til læringsstøtte?*

7.1 Sentrale funn

Denne kasusstudien har gitt meg et solid innblikk i lærer-elev interaksjoner som bidrar til lærer-elev relasjoner. Funnene viser at lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte, delspørsmål a, mandag, tirsdag og onsdag var karakterisert ved at hun bidro til positivt klima ved å vise fysisk nærhet til elevene, deltok i deres bekymringer, viste interesse og reflekterte elevenes behov. Lærer smilte og hadde øyekontakt, viste varme, respekt og fremhevet samarbeid. Lærer viste høy grad av sensitivitet ved å prøve å løse problemer, og ved å vise at hun forstår. Hun viste hensyn til elevperspektiv ved å oppmuntre elevene til å snakke høyt i klassen og viste fleksibilitet.

Lærers orientering om klasseromsorganisering, delspørsmål b, er mandag, tirsdag, onsdag, karakterisert ved at hun håndterte atferd effektivt, ved å vise elevene klare forventninger og fremheving av regler på forhånd. Hun korrigerer atferd effektivt ved å fokusere positivt på de elevene som gjorde det de skulle, og brukte øyekontakt for å redusere negativ atferd. Det var høy produktivitet i timene, med få avbrytelser, raske overganger, og lærer hadde opplæringsmateriale klart på forhånd. Tilretteleggingen var også god ved at lærer benyttet seg av varierte metoder i opplæringen.

Lærers orientering rundt og tilbakemeldinger i forhold til læringsstøtte, delspørsmål c, var mandag, tirsdag og onsdag karakterisert ved at hun fikk elevene til å tenke selv ved å gi små hint. Kvaliteten på tilbakemeldingene var gode ved at hun gav positive tilbakemeldinger. Det samme gjelder språkmodellering, ved at lærer korrigerer elevenes uttale av ord, ved å si det på den korrekte måten, uten å fremheve at elevene uttalte det feil.

På fredag var lærers tilbakemeldinger i forhold til emosjonell støtte karakterisert ved at hun bidro til negativt klima. Dette gjorde hun ved å være sarkastisk, skrek til elevene, virket irritabel og ydmyket enkelte elever. Hun viste ikke interesse for det elevene har å fortelle, snakket ikke med rolig stemme, og smilte sjelden.

Lærers orientering rundt klasseromsorganisering var på fredag karakterisert ved at hun ikke hadde optimal atfershåndtering når det gjaldt urolige elever, ved at hun fokuserte negativt på de elevene som løp rundt. Hun gav heller ikke positive tilbakemeldinger til de elevene som faktisk satt på plassen sin. Hun var ikke konsistent og kom med «tomme trusler» for å korrigere atferd. Det var lav produktivitet i timen og lange overganger denne dagen.

Lærers orientering og tilbakemeldinger i forhold til læringsstøtte var på fredag karakterisert ved at hun ikke hadde dialoger med elevene, og sørget ikke alltid for at alle elevene visste hva de skal gjøre. Hun stilte heller ikke spørsmål eller gav hint som kunne hjelpe elevene til selv å huske. Lærer er ikke stabil i sin atferd, men hennes atferd domineres av positive innspill som gir grunnlag for styrking av en god relasjon til elevene. Variasjonen i lærers atferd de ulike dagene har pedagogiske implikasjoner, ved at det kan benyttes som utgangspunkt for veiledning, gjennom å bevisstgjøre lærer på negative innspill fra fredag.

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Babad, E. (1995). The “teacher’s pet phenomenon” students’ perceptions of teachers’ differential behaviors and students’ morale. *Journal of educational Psychology*, 87, 361-374.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Baker, J. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. (2002 utg.). Cresskill, N.J.: Hampton Press
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berndt, T.J., & Keefe, K. (1995). Friends’ influence on adolescents’ adjustment to school. *Children development*, 66, 1312-1329.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental psychology*, 34, 934-946.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). *The bioecological model of human development. Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cabello, B. & Terrell, R. (1994). Making students feel like family: How teachers create warm and caring classroom climates. *Journal of Classroom Interaction*, Vol 29(1), 17-2

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002): *Handbook of self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Eccles, J.S & Roeser, R. W. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustments. *Journal of Research on Adolescence*, 88, 123-158.
- Eide, H. & Eide, T. (2012). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev relasjoner i klasserommet: læreoppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6 (2), 9-31.
- Hammersley, M. & Atkinson, P (2004): *Feltmetodikk, grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Jason T. Downer, DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of schoolfailure? *Child Development*, 76, 949-967
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C.(2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.

Juvonen, J. & Weiner, B. (1993). An attributional analysis of students' interactions: The social consequences of perceived responsibility. *Educational Psychology Review*, 5, 325-345.

Jørgensen, P.S. (2002). Risikobørn i Danmark-status over en 10-årig indsats. *Social Kritik*, 84, 98-110.

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 11.03.14 fra:
[https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965–1985.

Kenrick, D. T., Neuberg, S.L. & Cialdini, R.B. (2007). *Social psychology: Goals in interaction*. Boston: Pearson education.

Kleven, T.A. (red.) (2002a). Data og datainnsamlingsmetoder. I: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T. A. (red.) (2002b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? - Spørsmålet om indre validitet, I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T. A. (red.). (2002c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? - Spørsmålet om ytre validitet, I: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T. A. (red.). (2002d). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T. A. (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk. nr. 03*.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- La Paro, K.M, Pianta, R.C & Stuhlman. M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, Vol. 104 (5) s. 409-426.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*, 81-107. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Manke, M. (1997). *Classroom Power Relations: Understanding Student Teacher Interaction*, New Jersey and London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslow, A. H. (1954): *Motivation and Personality*. Ed. Cynthia McReynolds. 3rd ed. New York.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/5/5.html?id=717377>
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Muller, C., Katz, S.R., & Dance, L.J. (1999). Investing in Teaching and Learning: Dynamics of the Teacher-Student Relationship from Each Actor's Perspective. *Urban Education* 34, 292-337.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD):. Early child care research network (2005). A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *The Elementary School Journal*, 105, 305-323.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD): Early child care research network (2002). The relation of global first grade classroom environment to

structural classroom features, teacher and student behaviors. *Elementary School Journal*, 102 (5), 367-387.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (red). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2011). *Det vet vi om ledelse av klasser og undervisningsforløp*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.

O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship trajectories: Predictors of behavior problem trajectories and mediators of child and family factors. *American Educational Research Journal*, 48 (1), 120-162.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Patton, M.Q. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods (2nd Edition)*. Thousand oaks, CA: Sage Publications.

Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system, CLASS K-3. Manual*. Maryland: Paul H. Brookes publishing.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, & Contemporary Issues* (s. 685-710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Pianta, R. C. (1999): *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington D.C.

Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insight from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 465-482.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Sroufe, L. A. (1989). Relationships and relationship disturbances. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood*, 97-124. New York: Basic Books

Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teachers College Record*, 106, 1759–1785.

Urdu, T., Midgley, C., & Wood, S. (1995). Special issues in reforming middle level schools. *Journal of Early Adolescence*, 15, 9-37.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Læringsmiljø – bedre læringsmiljø*. Hentet 02.03.14 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Vygotskij, L.S. (2008). *Tekning og tale*. A. Kozulin (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Yin, R. K (2014). *Case study research. Design and methods*. Washington D.C: Sage publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til rektor.

Vedlegg 3: Oversikt over figurer og tabeller.

Vedlegg 4: Observasjonsark («Observation sheet») for skåring av CLASS.

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bodil Stokke Olaussen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 03.02.2014

Vår ref: 37165 / 2 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37165</i>	<i>Lærer-elev relasjonen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bodil Stokke Olaussen</i>
<i>Student</i>	<i>Line Rasch Rogne</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Rasch Rogne line_r_rogne@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37165

Formålet med prosjektet er å undersøke lærer-elev relasjonen og observasjonsverktøyet CLASS.

Utvalget består av en lærer med tilhørende klasse. Datamaterialet skal innhentes gjennom observasjon, og det vil kun registreres skriftlige notater som ikke inneholder personopplysninger.

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at navn på skole ikke fremgår av datamaterialet eller oppgaven.

VEDLEGG 2

FORESPØRSEL OM OBSERVASJON I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK: PEDAGOGISK- PSYKOLOGISK RÅDGIVNING.

Jeg skal i løpet av våren 2014 skrive masteroppgave i pedagogikk, som omhandler lærer-elev relasjonen. I forbindelse med dette, skal jeg undersøke hvordan observasjonsinstrumentet CLASS fungerer i klasserommet for å identifisere denne relasjonen. Jeg ønsker derfor å observere en god lærer (1-3 trinn) i klasserommet over fire dager, ca. 3-4 timer hver dag. Det vil kun bli brukt notater under observasjonen, ingen personopplysninger vil registreres og verken elever eller lærer vil kunne identifiseres. Fokuset i observasjonen vil ligge på lærer, og jeg ser det derfor ikke som nødvendig å be om samtykke fra elevenes foresatte. Men dette må selvfølgelig du som rektor ta en endelig avgjørelse på.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og lærers samtykke kan når som helst trekkes tilbake, uten at lærer må begrunne det.

Min veileder er Bodil Stokke Olaussen, som kan kontaktes på tlf: 22844406.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Jeg har forstått det slik at det er en lærer på din skole som kunne tenke seg å delta. Jeg vil, med din tillatelse, kontakte den aktuelle læreren for å avtale nærmere.

Tillatelse kan sendes på mail til linerrog@student.uv.uio.no

Med vennlig hilsen

Line Rasch Rogne
Line Rasch Rogne

VEDLEGG 3

<u>Nummer</u>	<u>Tittel</u>	<u>Sidetall</u>
<i>Figur 1</i>	En konseptuell modell av lærer-elev relasjonen.	15
<i>Figur 2</i>	Oversikt over CLASS områder & dimensjoner	21
<i>Figur 3</i>	Gjennomsnittlig emosjonell støtte fra lærer de observerte dagene.	43
<i>Figur 4</i>	Lærers emosjonelle støtte under de ulike øktene, mandag.	45
<i>Figur 5</i>	Lærers emosjonelle støtte under de ulike øktene, fredag.	47
<i>Figur 6</i>	Lærers gjennomsnittlige klasseromsorganisering de observerte dagene.	49
<i>Figur 7</i>	Lærers klasseromsorganisering under de ulike øktene, onsdag.	51
<i>Figur 8</i>	Lærers klasseromsorganisering under de ulike øktene, fredag.	52
<i>Figur 9</i>	Gjennomsnittlig læringsstøtte fra lærer de observerte dagene.	54
<i>Figur 10</i>	Lærers læringsstøtte under de ulike øktene, mandag.	55
<i>Figur 11</i>	Lærers læringsstøtte under de ulike øktene, onsdag.	57
<i>Figur 12</i>	Lærers læringsstøtte under de ulike øktene, fredag	58

<i>Figur 13</i>	Gjennomsnittlig emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte fra lærer de observerte dagene.	59
<i>Figur 14</i>	Lærers gjennomsnittlige emosjonelle støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte under øktene stasjoner på mandag, onsdag og fredag.	60
Tabell 1	<i>Indikatorer og beskrivelser av skårer for dimensjonen positivt klima.</i>	29
Tabell 2	<i>CLASS gjennomsnittskårer av lærers emosjonelle støtte mandag og fredag.</i>	44
Tabell 3	<i>CLASS gjennomsnittskårer av lærers emosjonelle støtte mandag og onsdag.</i>	44
Tabell 4	<i>CLASS gjennomsnittskåre av lærers klasseromsorganisering mandag og fredag.</i>	49
Tabell 5	<i>CLASS gjennomsnittskårer av lærers klasseromsorganisering onsdag og fredag.</i>	50
Tabell 6	<i>CLASS gjennomsnittskårer av lærers læringsstøtte mandag og fredag.</i>	54
Tabell 7	<i>CLASS gjennomsnittskårer av lærers læringsstøtte onsdag og fredag.</i>	55



SCORING SUMMARY SHEET

Teacher: _____ Observer: _____
 Center/ID: _____ Date: _____
 Start time: _____ End time: _____

DIRECTIONS
 Copy scores from observation sheets. Compute average scores for each dimension by adding cycle scores and then dividing by the number of cycles completed. Finally, compute domain scores as indicated.

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4	Cycle 5	Cycle 6	Average
Number of students							
Number of adults							
Academic content (circle all; check majority)	Lit/Lang Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	
Format (circle all; check majority)	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	
Start time							
End time							
PC	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
NC	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
TS	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
RSP	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
BM	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
PD	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
ILF	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
CD	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
QF	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
LM	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	

Emotional Support
$\frac{\text{PC}}{\text{reversed NC}} + \frac{\text{TS}}{\text{RSP}} / 4 = \boxed{}$

*To reverse NC, subtract average score from 8.

Classroom Organization
$\frac{\text{BM}}{\text{PD}} + \frac{\text{ILF}}{\text{LM}} / 3 = \boxed{}$

Instructional Support
$\frac{\text{CD}}{\text{QF}} + \frac{\text{LM}}{\text{LM}} / 3 = \boxed{}$