

Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?

Teoretiske perspektiver og pedagogiske konsekvenser

Anne Linn Kopperud



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

Høst 2015

Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?

Teoretiske perspektiver og pedagogiske konsekvenser

Anne Linn Kopperud



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

Høst 2015

© Forfatter: Anne Linn Kopperud

2015

Tittel: Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?

Forfatter: Anne Linn Kopperud

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

TITTEL:

Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?

-Teoretiske perspektiver og pedagogiske konsekvenser

AV:

Anne Linn Kopperud

EKSAMEN: Master i Pedagogikk. Studieretning Pedagogisk Psykologisk rådgivning

SEMESTER: Høst 2015

STIKKORD: Ulike perspektiver på lærer-elev relasjonen, observasjonsinstrumentet «CLASS» med sine tre domener: 1. Emosjonell støtte 2. Klasseromsorganisering og 3. Instruksjonsstøtte, autonomistøttende motivasjonsstil, interaksjoner.

Problemområdet

Hensikten med dette arbeidet er å rette fokus mot faktorer i skolen som kan bedre relasjonen mellom lærer og elev, knyttet til det læreren kan gjøre i klasserommet. Min hovedproblemstilling har vært: *Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?* Undertittelen til masteroppgaven er: *Teoretiske perspektiver og pedagogiske konsekvenser*. Problemstillingen besvares teoretisk. For å gjøre dette har jeg vendt meg til tre rådende teoretiske synspunkt i internasjonal litteratur på lærer-elev relasjonen: *tilknytningsperspektivet, det sosiokulturelle perspektivet og motivasjonsperspektivet*.

I kapittel 2 utdypes forskning frem til 2003 knyttet til hver av disse tre teoritradisjonene. For å gjøre dette har jeg utformet følgende tre delspørsmål:

- 1) Hva karakteriserer en god lærer-elev relasjon?
- 2) Hvilke konsekvenser har lærer-elev relasjonen?
- 3) Hvordan kan lærer-elev relasjonen utvikles?

I kapittel 3 tar jeg for meg nyere forskning publisert etter 2003 innen de tre teoriperspektivene. Dette kapittelet er inndelt i tre deler. Hver del tar for seg nyere forskning innen hvert av de tre teoriperspektivene. Jeg svarer i kapittelet på delspørsmål nr 4:

- 4) Hvilke konkrete bidrag til utvikling av lærer-elev relasjonen har forskning ut fra de tre valgte teoretiske perspektivene gitt spesielt de ti siste år?

I kapittel 4 samler jeg trådene fra de teoretiske drøftingene i kapittel 2 og 3 for å besvare hovedproblemstillingen «Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?» Fokuset i kapittel 4 er å gi konkrete råd for praksis. I kapittel 5 tar jeg for meg hovedfunnene fra kapittel 2, 3 og svaret på hovedproblemstillingen. Jeg retter et kritisk blick på eget arbeid, og noen tanker om videre forskning. Til sist gir jeg en avsluttende konklusjon.

Metode og kilder

Problemstillingen besvares teoretisk. Ved valg av studier har jeg søkt til internasjonal forskning på området. Det er primært nyere forskning, men enkelte eldre studier har blitt inkludert for å belyse kunnskapen og utviklingen på området. Som teoretisk utgangspunkt har jeg valgt artikkelen til Heather A. Davis med tittelen «*Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development*» (2003). Davis` (2003) artikkel ble publisert i tidsskriftet «*Educational Psychologist*», som regnes som et sentralt, fagfellevurdert tidsskrift for teoriutvikling i pedagogisk psykologi. Jeg har også søkt opp støttende litteratur for å selv sjekke Davis` referanser. Da Davis` artikkel og forskningen hun bygger på er mer enn ti år gammel, var det viktig å sette kritisk lys på hvordan forskningen innen disse tre perspektivene har utviklet seg de senere år, og hva de konkret har bidratt med som kan gi råd i klasserommet.

For å sikre at kvalitetskrav blir møtt i min besvarelse, benytter jeg fagfellevurderte artikler fra anerkjente internasjonale tidsskrift, som har god kvalitetssikring av artikler før de publiseres. På den måten kan jeg i størst mulig grad sikre at krav til reliabilitet og statistisk-, ytre-, indre- og begrepsvaliditet (Cook & Campbell, 1979) blir møtt.

Hovedfunn og konklusjon

Det teoretiske grunnlaget jeg fremlegger i dette arbeidet viser at måten lærer-elev relasjonen karakteriseres i de tre ulike teoriperspektivene supplerer hverandre med fokus mot ulike forhold som emosjonell støtte i tilknytningsperspektivet, kvaliteten på dyaden i sosiokulturell teori, og evne til å motivere bl.a. med autonomistøtte i selvbestemmelsesteori som representant for motivasjonsperspektivet. Samtidig overlapper teoriperspektivene hverandre ved at interaksjoner mellom liten og stor på et eller annet felt ser ut å danne basis i relasjonsutviklingen. Autonomistøtte ser ut til å være et fokus i alle de tre perspektivene. Ordbruken omkring autonomistøtte er noe forskjellig, som Piantas «supportive teachers» i tilknytningsperspektivet (Pianta, 1999). Selvbestemmelsesteori utdyper og konkretiserer hva autonomistøtte er, hva vi kan si og gjøre for å støtte autonomi i klasserommet. Man ser at alle perspektivene har bidratt til vår forståelse av hvordan læreres undervisning, atferd og oppfatninger fremmer og eventuelt hemmer utvikling av relasjoner og motivasjon for å lære (Davis, 2003).

Det som kommer fram i videreutviklingen av alle de tre teoretiske perspektivene, er at *kvaliteten på interaksjoner* mellom liten og stor, er avgjørende for god relasjonsutvikling. I sosiokulturell teori er interaksjoner et nøkkelbegrep. I nyere forskning er interaksjoner et begrep også i tilknytnings- og motivasjonsteori. Perspektivene har utviklet seg slik at de delvis overlapper hverandre, men de supplerer hverandre også på måter vi kan ha nytte av for arbeid i klasserommet. Denne overlappingen har blitt forsterket i løpet av de ti siste årene.

Observasjonsinstrumentet «CLASS» (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), med utgangspunkt i tilknytningsperspektivet, bidrar med områder og dimensjoner som bevisstgjør konkrete situasjoner og faktorer i klasserommet som er viktig å tenke på i samspill med elever. I dette arbeidet er rådene for praksis bygget omkring rammeverket til «CLASS» sine tre delområder: «Emosjonell støtte», «Klasseromsorganisering», og «Instruksjonsstøtte». Delområdene bevisstgjør at det trengs innsats på alle de tre feltene for å bygge en god relasjon til elevene i klasserommet. Mennesket fungerer som et integrert hele, og eleven må erfare en klasseromsorganisering hvor de får støtte både emosjonelt og gjennom faglig instruksjon. Rammeverket til «CLASS» er bygget på tilknytningsteori, men har tatt opp i seg elementer fra sosiokulturell teori og motivasjonsteori (Levya et al., 2015). Selvbestemmelsesteoris «autonomistøtte» og «kontroll» (Reeve et al., 2008) hjelper oss til å utdype og konkretisere ytterligere hvordan vi kan handle for å nå vårt mål om å styrke lærer-elev relasjoner, og de konsekvenser det har både for læring og utvikling generelt sett. De tre perspektivene legger som nevnt vekt på interaksjoner mellom personer, og det ses både i ren teori og i råd for praksis ut fra de tre teoriperspektivene.

De tre teoretiske perspektivene bidrar hver på sin måte med å konkretisere hva som karakteriserer en god relasjon, og til dels hva som karakteriserer dårlige interaksjoner som vi bør unngå. Tilknytningsteori er opptatt av sensitivitet i samspillet. Sosiokulturell teori er opptatt av kvaliteten på dyaden som grunnlag for ledet deltagelse og utvikling av intersubjektivitet, og motivasjonsteori, nærmere bestemt selvbestemmelsesteori setter fokus på autonomistøtte som basis for god interaksjon. Et viktig poeng i min oppgave er at utvikling av gode lærer-elev relasjoner er et komplekst fenomen. Teoriene supplerer hverandre i forhold til hvordan vi kan handle for å nå målet om å utvikle gode relasjoner til elever. I så måte bidrar de hver for seg til å gjøre et komplekst, sosialt samspill konkret og håndterbart, slik at vi kan veilede og hjelpe lærere med dette arbeidet.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en reise. Det viktige temaet for oppgaven, hvordan man kan bidra til en god lærer-elev relasjon, hadde jeg stor interesse for. Men å skrive masteroppgave så først ut som en utrolig stor utfordring. Det har vært både oppturer og nedturer – både glede, og tårer. Men nå sitter jeg sannelig her, med masteroppgaven ferdig til innlevering! Jeg kjenner på en svært stor glede og takknemlighet.

Det er mange jeg vil takke, dere har alle bidratt til at jeg nå er ferdig. Spesielt takknemlig er jeg til min veileder Bodil S. Olausen. Du er en veileder av de få, som virkelig ser den du veileder og kan hente frem det beste i dem. Veldig dyktig, godt forberedt, med gode eksempler for det vi snakker om, og med en god oversikt over stoffet. Du bryr deg om den du veileder, viser vei, og er veldig motiverende. Jeg er svært heldig som hadde deg som hjelper for å dra dette i land. Du har demonstrert for meg nettopp hva denne masteroppgaven handler om: Hvordan man kan bidra til en god lærer-elev relasjon.

Jeg vil også rette en stor takk til familie, gode venner og gode kolleger. Mange av dere har virkelig motivert meg, og støttet meg. Jeg vil rette en stor takk til min gode studievenninne Hilde, som har sittet sammen med meg i mange studiestunder hvor vi har svettet over masteroppgaven, og dratt oss litt i håret. Men vi kom i land, sammen er vi sterke! Takk for mange fine samtaler, både faglige og ikke-faglige! En spesiell takk går også til min tidligere kollektivkamerat Torun, som gjennom gode samtaler og støtte gav meg viktig inspirasjon og motivasjon i startprosessen av arbeidet med denne masteroppgaven.

Tusen takk til min gode venninne Kjersti som leste korrektur!

En stor og varm takk fra hjertet går også til Christian. Tusen takk for oppmuntring, støtte, gode råd, tålmodighet og kjærlighet!

Da gjenstår det bare å oppmuntre deg som leser til å lære mer om hva som kan bidra til en god lærer-elev relasjon. God lesning!

- Anne Linn Kopperud

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Aktualitet i norsk skole i dag.....	3
1.3	Problemstilling og avgrensing	5
1.4	Oppgavens teoretiske fundament (valg av litteratur)	6
1.5	Metodisk refleksjon	7
1.6	Oversikt over oppgaven.....	8
2	Lærer-elev relasjonen: Teoretiske perspektiver	10
2.1	Tilknytningsperspektivet	10
2.1.1	Karakteristiske trekk: Fokus på emosjonell nærhet, konflikt og avhengighet ...	11
2.1.2	Konsekvenser: Sosial og kognitiv utvikling.....	14
2.1.3	Utvikling: Respons på barns behov.....	17
2.2	Sosiokulturelt perspektiv	18
2.2.1	Karakteristiske trekk: Dyaden- dynamiske interaksjoner mellom mennesker i et system.....	18
2.2.2	Konsekvenser: Atferd, ansvar og læring i klasserommet.....	20
2.2.3	Utvikling: Personer i samspill - intersubjektivitet.....	22
2.3	Motivasjonsperspektivet.....	24
2.3.1	Karakteristiske trekk: Mestringsforventning, verdsetting av oppgaver og autonomistøtte i klasserommet.....	24
2.3.2	Konsekvenser: Motivasjon og læring i klasserommet	31
2.3.3	Utvikling: motivering, evaluering og autonomistøtte	33
2.4	Samlet oppsummering og drøfting	36
3	Teoretiske perspektiver: Utvikling de senere år.....	40
3.1	Tilknytningsperspektivet: Bakgrunn for «CLASS»	41
3.1.1	Fokus på barns tidlige relasjoner og videre utvikling	41
3.1.2	Oppbyggingen av observasjonsverktøyet «CLASS»	46
3.1.3	Det teoretiske grunnlaget for dimensjonene «emosjonell støtte», «klasseromsorganisering» og «instruksjonsstøtte»	48
3.1.4	Validering av det teoretiske rammeverket til «CLASS».....	50
3.2	Sosiokulturelt perspektiv: Interaksjoners betydning for motivasjon.....	54
3.2.1	Godt samspill gir motivasjon	54

3.2.2	Rogoffs «guided participation» bidrar til intersubjektivitet.....	56
3.3	Motivasjonsperspektivet: Videreutvikling gjennom selvbestemmelsesteori med fokus på autonomistøtte	57
3.3.1	Reeve et al.s modell: «Student –classroom dialectical framework»	57
3.3.2	Autonomistøttende versus kontrollerende motivasjonsstil	59
3.3.3	Struktur har betydning for muligheten til å gi autonomistøtte	63
3.3.4	Læreres motivasjon og dens betydning for relasjoner til elevene	64
3.4	Samlet oppsummering og drøfting	64
4	Pedagogiske konsekvenser	67
4.1	Emosjonell støtte: Lærers sensitivitet overfor elevene og deres perspektiver.....	67
4.2	Klasseromsorganisering: Struktur og klare forventninger.....	68
4.3	Instruksjonsstøtte: Informative tilbakemeldinger, autonomistøtte og «scaffolding»	69
4.4	Oppsummering	70
5	Samlet oppsummering og konklusjon	72
5.1	Oppgavens hovedfunn	72
5.2	Kritisk blikk på eget arbeid og videre forskning	75
5.3	Konklusjon.....	76
	Litteraturliste	78
	Vedlegg	87

Oversikt over figurer

Figur 1. *Overblikk over «CLASS» domener og dimensjoner*, i kapittel 3, side 46.

Figur 2. *Elev-klasserom dialektisk rammeverk («Student-classroom dialectical framework») i selvbestemmelsesteori*, i kapittel 3, side 58.

“Dozens of studies, from all across the country, converge on the findings that it is the qualities and nature of interactions between adults and children that are responsible for children’s learning and development.”

Robert. C. Pianta (Hamre, Goffin & Kraft-Sayre, 2009, s. 10).

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for min masteroppgave er lærer-elev relasjonen. I løpet av de årene jeg har gått på skole, være seg grunnskole eller videregående skole, har jeg hatt mange forskjellige lærere. De fleste av dem har heldigvis vært gode lærere, noen har betydd ekstra mye, og de fleste lærerne har støttet og motivert meg. For eksempel hadde jeg en flink sanglærer da jeg gikk på musikklinjen på videregående, som på en god måte hjalp meg til å utvikle meg som sanger. Det betydde mye for min utvikling i ungdomstiden. At jeg i det store og hele har hatt gode lærere har antakelig bidratt til at jeg har tatt høyere utdanning. Jeg kjenner mange andre som også har hatt lærere som har betydd mye for deres utvikling som elever og mennesker. Blant annet vet jeg at mine søsken har hatt flotte lærere, som har vært en kjempegod støtte for dem i oppveksten. Lærere kan påvirke elever både positivt og negativt. Jeg har dessverre også hørt historier om lærere som har undergravd selvtilliten og motivasjonen til elever. Jeg kjenner for eksempel til en elev som byttet skole fordi eleven opplevde læreren sin som mobbende. Enten vi vil eller ikke så er erfaringer vi har hatt med lærere noe som er med på å prege oss som personer (Nordahl, 2002). På bakgrunn av mine erfaringer med ulike lærere har min faglige interesse blitt vekket for hva det er som gjør at en lærer oppleves som støttende, hvordan en god lærer-elev relasjon utvikles og hvilke konsekvenser den har.

Lærer-elev relasjonens kvalitet er viktig for elevers utvikling og skolehverdag. Forskning viser at lærer-elev relasjonen påvirker elever sosialt og kognitivt så tidlig som fra barnehagealder. Lærer-elev relasjonen fortsetter deretter å påvirke elevers sosiale og intellektuelle utvikling gjennom barndom og ungdomstid (Davis, 2003). Lærer-elev relasjonen påvirker også motivasjon og læring (Newberry & Davis, 2008; Reeve, 2006, 2009). Lærer-elev relasjonen er dessuten viktig for å lykkes med klasseromsledelse (Pianta, 2006), og for å hindre frafall i skolen (Pomeroy, 1999).

Klasserom er komplekse sosiale systemer, og lærer-elev relasjoner er også komplekse systemer med mange komponenter (Pianta, Hamre & Allan, 2012). Lærer-elev relasjonen kan forskes på fra forskjellige teoretiske perspektiver og forskjellige problemstillinger. Forskning viser at lærere ikke bare har betydning for elevers sosiale og kognitive utvikling, men også for utviklingen av elevers verdier. Via læreres evne til å stimulere til gode verdier, slik som

motivasjon til å lære, blir lærere sosiale agenter som kan påvirke elevers sosiale og intellektuelle erfaringer (Oldfather & Dahl, 1994). Årsakslinjer i forhold til hvordan lærer-elev relasjoner påvirker om elever deltar på en god måte i læringsprosesser, er ikke enkle. Det er likevel mye forskning som indikerer at lærere kan påvirke samspillet i klasserommet ved å være klar over hva slags konsekvenser det de sier og gjør kan ha (Davis, 2003; Fjell & Olaussen, 2012; Reeve 2006, 2009).

Lærer-elev relasjonens kvalitet har altså konsekvenser på mange områder, og en økende mengde forskning støtter dette. Hattie (2009) har i en mye omtalt studie gjort en metaanalyse ved en gjennomgang av 800 studier om elevers prestasjoner i skolen. På bakgrunn av gjennomgangen rangerer han 138 aspekter ved undervisning i forhold til deres innflytelse på elevers læring. Av disse faktorene finner han at relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for elevers skoleprestasjoner.

Analyse av internasjonal forskning har vist at sosial støtte og en følelse av tilhørighet er viktig for elevers motivasjon. Dette gjelder uavhengig av kontekst og alder. Videre viser forskning på dette feltet at elevenes opplevelse av støtte fra lærere og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med elevenes alder (Davis, 2003). Internasjonal forskning viser at lærer-elev relasjonen bør få mer oppmerksomhet, men norske studier innenfor dette problemfeltet har vært lavt prioritert (Federici & Skaalvik, 2013).

Det er gledelig at fokuset på å utdanne lærere er blitt større, og dagens regjering har vedtatt en stor satsing på etter- og videreutdanning for lærere ved at det ble bevilget mer enn 300 millioner kroner til dette i 2014. Det bidro til at 750 flere lærere kunne få videreutdanning i 2014. I tillegg vil 450 lærere kunne få stipend for videreutdanning i 2015 (Regjeringen, 2013).

Å bidra til å skape gode lærer-elev relasjoner er ikke bare lærernes ansvar, men også et politisk ansvar, og initiativet tas gjennom politiske og strukturelle endringer. Selv om bedring av læreres relasjonelle kompetanse kan fokuseres gjennom politiske og strukturelle endringer, viser forskning at de som jobber i skolen til daglig er de viktigste bidragsyterne. Jeg har i denne oppgaven valgt å rette fokus mot faktorer i skolen som kan bedre relasjonen mellom lærer og elev, knyttet til det læreren kan gjøre i klasserommet.

1.2 Aktualitet i norsk skole i dag

Utdanningsdirektoratets nettsider om læringsmiljø og derunder klasseledelse fokuserer også på å skape støttende relasjoner, og på hvor viktig det er med gode lærer-elev relasjoner. Dette er formulert på følgende måte:

Forskning viser at lærer–elev-relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling. Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen. En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte. Emosjonell støtte kan være knyttet til elevens sosiale situasjon. Faglig støtte handler om at læreren anerkjenner læring, og at relasjonen er preget av varme og interesse for at elevene skal mestre, og at de opprettholder motivasjonen for læring. (Utdanningsdirektoratet, udatert)

Fokuset på at lærere bør ha relasjonell og sosial kompetanse om hvordan de skal bygge gode relasjoner til sine elever, er forholdsvis nytt i norske styringsdokumenter. I Stortingsmelding nr. 11 fra 2008-2009: «Læreren. Rollen og utdanningen», fremlegges det at pedagogikkfaget må fornyes og at pedagogikkfaget skal få et nytt navn: pedagogikk og elevkunnskap. I omtalen av dette fornyede faget vektlegges det for første gang i en stortingsmelding at relasjonell kompetanse er viktig, så vidt jeg har kjennskap til (St.meld nr 11, 2008-2009:21).

Når lærere mobber elevene sine, skjer det motsatte av å skape en god lærer-elev relasjon. Beklageligvis er det tall som viser at dette ikke er uvanlig i Norge. Elevundersøkelsen er en landsomfattende, nettbasert, anonym spørreundersøkelse, som blant annet spør om elever opplever å bli mobbet på skolen (Andersen, Martinsen & Lysvold, 2014). Undersøkelsen er obligatorisk, og gjøres av elever på grunnskolens 7. og 10. trinn, samt på 1. trinn i videregående opplæring (Store norske leksikon, udatert). Resultatet fra denne undersøkelsen fra våren 2014 viste at 35.000 elever i Norge opplyste at de har blitt mobbet av en lærer eller en annen voksen person på skolen. Det er nesten 10 prosent av de spurte i undersøkelsen (Andersen et al., 2014). Tidligere elevundersøkelser viser også liknende tall. I en artikkel med tittelen «Hver 10. elev mobbes av læreren» (Iraki, 2008) avdekkes det at elevundersøkelsen fra 2008 viser at 34.390 elever opplever at de har blitt mobbet av lærere.

I den norske mastergradstudien «*Exposure to teacher bullying in schools: A study of patients with personality disorders*», har studenter ved NTNU og St.Olavs Hospital i Trondheim

studert langtidsvirkningene av lærerutført mobbing i grunnskole og videregående skole. Studien, som er publisert i tidsskriftet «*Nordic Journal of Psychiatry*», finner en klar sammenheng mellom personlighetsforstyrrelser hos voksne personer og opplevelsen av å ha blitt mobbet av læreren som barn (Landsend, 2012).

Min masteroppgave handler ikke om lærere som mobber, men de høye tallene fra elevundersøkelsen viser at det er behov i norsk skole for lærere med en dypere forståelse for hvordan man kan skape en god lærer-elev relasjon i klasserommet. Kunnskap om hvordan man kan skape gode relasjoner i klasserommet, er et viktig emne for lærere. Heldigvis er det en økende interesse for lærer-elev relasjonens konsekvenser som nevnt ovenfor (Hattie, 2009).

I Aftenpostens konkurranse høsten 2015 om hvordan vi kan forbedre skolen, viser et av de tre vinnerbidragene (nr.2 av Unni Helland) til at lærerne må ta tilbake tiden og respekten (Helland, 2015). Og vinnerbidraget (nr. 1 av Marianne Glesaaen) fokuserer også på at hvis man ønsker at norsk skole skal bli bedre, må lærerne få tiden og tilliten tilbake. Glesaaen fremlegger videre at om noen kan gjøre skolen bedre, så er det lærerne. Hun er opptatt av at lærerne må få tilbake tilliten til å kunne gjøre arbeidet på den måten de selv mener er best, og ikke slik byråkratene mener det er best (Glesaaen, 2015). Dette er liknende budskap som kom fram i streiken 2014, hvor slagordet var «La lærerne være lærere» (Utdanningsforbundet, 2014). Det er mye som tyder på at lærere er bekymret for om de skal få nok tid til å utføre arbeidet sitt på den måten de selv mener er best. Antakelig er mange lærere bekymret for om de har nok tid til å skape gode relasjoner til sine elever. Motivasjonsteori, nærmere bestemt selvbestemmelsesteori, gir imidlertid håp på dette området. De mener man kan skape gode relasjoner til elevene gjennom *måten man underviser på*. Tankegodset selvbestemmelsesteori fremlegger er at autonomistøtte fremmer både motivasjon og gode relasjoner. En autonomistøttende motivasjonsstil handler om å bygge på elevens iboende drivkrefter, gjennom blant annet å gi støtte til elevers ønsker i undervisningssituasjoner og å komme med hint om løsninger på problemer, i stedet for å være dirigerende og kontrollerende i måten man veileder på (Reeve, 1998, 2006, 2009). Forskning viser at autonomistøtte også er med på å skape gode relasjoner (La Guardia & Patrick, 2008).

1.3 Problemstilling og avgrensing

Den overordnede problemstillingen for dette arbeidet er: *Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?* Undertittelen til masteroppgaven er: *Teoretiske perspektiver og pedagogiske konsekvenser*. Som undertittelen tilsier besvares problemstillingen teoretisk. Et solid teoretisk fundament er viktig for konkrete råd for hvordan man skal handle for å utvikle gode relasjoner. For å gjøre dette har jeg valgt å avgrense til tre teoritradisjoner med den mest omfattende forskningen på lærer-elev relasjonen. Disse tre er tilknytningsteori, sosiokulturell teori, og motivasjonsteori.

For å utdype forskningen knyttet til hver av disse tre teoritradisjonene, har jeg utformet tre delspørsmål som besvares utfra hvert av de tre perspektivene:

- 1) *Hva karakteriserer en god lærer-elev relasjon?*
- 2) *Hvilke konsekvenser har lærer-elev relasjonen?*
- 3) *Hvordan kan lærer-elev relasjonen utvikles?*

Delspørsmålene 1-3 behandles i kapittel 2.

Da kapittel 2 i det vesentlige bygger på arbeider frem til 2003 for å undersøke nærmere hvordan disse teoretiske perspektivene har utviklet seg de senere år, spesielt i forhold til konsekvenser for pedagogisk praksis, stiller jeg følgende fjerde delspørsmål:

- 4) *Hvilke konkrete bidrag til utvikling av lærer-elev relasjonen har forskning ut fra de tre valgte teoretiske perspektivene gitt spesielt de siste ti år?*

Dette spørsmålet behandles i kapittel 3. På bakgrunn av det teoretiske bakteppet som utformes i kapittel 2 og 3 besvares hovedproblemstillingen angående pedagogiske konsekvenser i kapittel 4.

1.4 Oppgavens teoretiske fundament (valg av litteratur)

Som teoretisk utgangspunkt har jeg valgt artikkelen til Heather A. Davis med tittelen «*Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development*» (2003). Artikkelen skaper et viktig fundament i kapittel 2 for å redegjøre for de mest sentrale teoriene på lærer-elev relasjonen. Davis’ artikkel ble publisert i tidsskriftet «*Educational Psychologist*», som regnes som et sentralt, fagfellevurdert tidsskrift for teoriutvikling i pedagogisk psykologi. Davis (2003) konkluderer at tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori er de sentrale perspektivene på utvikling av lærer-elev relasjonen, og på bakgrunn av dette har jeg i denne oppgaven valgt å redegjøre for disse tre teoriperspektivene. Teoritradisjonene har ulike fokus og supplerer hverandre, men er til dels overlappende. Ut fra dette utgangspunktet har jeg blitt inspirert til å søke egen litteratur innen de tre teoriperspektivene. Jeg har dels søkt opp støttende litteratur for selv å sjekke Davis’ referanser, og jeg har søkt å vise hvordan de tre perspektivene har utviklet seg, som jeg har fokus på i kapittel 3. Da Davis artikkel og forskningen hun bygger på er mer enn ti år gammel, var det viktig å sette kritisk lys på hvordan forskningen innen disse tre perspektivene har utviklet seg de senere år, og hva de konkret har bidratt med som kan gi råd for hvordan vi skal handle i klasserommet.

Innen *tilknytningsperspektivet* har Robert C. Pianta med kolleger gitt verdifulle bidrag gjennom fokus på kvaliteten på interaksjoner mellom lærere og elever. Pianta og kolleger mener elevers engasjement kan endres gjennom å gi lærere kunnskap om utviklingsprosesser som er relevant for klasseromsinteraksjoner, og ved å gi lærere «feedback» på måten de interagerer med elever (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Allen, 2012). Pianta og kolleger har utviklet et observasjonsverktøy ved navn «*The Classroom Assessment Scoring System*», forkortet til «CLASS» (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), for observasjon av interaksjonsprosesser i klasserommet. «CLASS» er utformet for å observere tre områder: «*Emosjonell støtte*», «*Klasseromsorganisering*» og «*Instruksjonell støtte*». Den teoretiske modellen bak «CLASS» har fått støtte gjennom utprøving på et stort antall lærere i USA (Hamre et al., 2013). Observasjonsverktøyet «CLASS» er tatt i bruk både av forskere og PP-rådgivere i Norge, og er derfor interessant å få nærmere kjennskap til.

Det *sosiokulturelle perspektivet* har alltid vært opptatt av kvaliteten på interaksjoner mellom mennesker. De senere år har forskere som bygger på denne tradisjonen trukket linjer mot hva kvaliteten på interaksjoner betyr for motivasjon (Walker, Pressick-Kilborn, Sainsbury & MacCallum, 2010). Når det gjelder fokus på kvaliteten av interaksjoner, sammenfaller de teoretiske perspektivene på flere punkt, men supplerer hverandre i presisering av ulike fokus på hvordan man kan bidra.

Forskning innen *motivasjonsperspektivet*, spesielt innen selvbestemmelsesteori, har bidratt med betydningen autonomistøtte har både for motivasjon og relasjonsutvikling i klasserommet. Reeve (1998, 2006, 2009) er opptatt av at lærere kan undervise på en måte som stimulerer elevens iboende vilje til å engasjere seg i skolen, ved å være autonomistøttende. Selvbestemmelsesteori er en av de mest omfattende og empirisk utprøvde motivasjonsteoriene i dag (Schunk, Pintrich & Meece, 2002). Selvbestemmelsesteori bygger på at behov for relasjoner er grunnleggende hos mennesker. Det påpekes av flere forskere at selvbestemmelsesteori er en grunnleggende teori om relasjoner (Klassen, Perry & Frenzel, 2012; La Guardia & Patrick, 2008). Det ser ut å være en link mellom å gi autonomistøtte, og utvikle en god lærer-elev relasjon (Klassen, Perry & Frenzel, 2012; La Guardia & Patrick, 2008). Etter en redegjøring og drøfting av utviklingen innenfor de teoretiske perspektivene rundt lærer-elev relasjonen, vil jeg i oppgavens siste del fokusere på hvilke konkrete råd for pedagogisk praksis vi kan trekke ut av de ulike teoretiske perspektivene for å besvare hovedproblemstillingen angående *hva læreren kan gjøre for å bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet*.

1.5 Metodisk refleksjon

Når et forskningsproblem skal belyses, er det viktig at de ulike studienes slutninger har en rimelig høy grad av gyldighet, eller validitet (Lund, 2002). Cook og Campbell (1979) har utviklet et validitetssystem for kausale studier, og formålet til dette validitetssystemet er å avdekke eventuelle trusler som kan svekke valide slutninger. Systemet består av fire kvalitetskrav; *statistisk-, ytre-, indre- og begrepsvaliditet*. For hver av kvalitetskravene er det beskrevet mulige trusler, og hva man kan gjøre for å sikre valide slutninger i undersøkelser.

Statistisk validitet dreier seg om sammenhengen mellom to variabler er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002). Hvis en slutning ikke er statistisk valid, kan årsaken være at

sammenhengen skyldes en utvalgsfeil. Om dette er tilfellet, vil det også påvirke den indre validiteten i negativ forstand. Men statistisk validitet kan være god, mens de tre andre typene validitet ikke er det. Derfor er det slik at statistisk validitet er en betingelse for de andre kvalitetskravene. *Indre validitet* handler om sammenhenger kan tolkes kausalt, slik begrepet er operasjonalisert (Lund, 2002). Om en slutning har god indre validitet, er det derfor knyttet til om slutninger angående kausalitet kan styrkes. *Ytre validitet* omhandler hvorvidt slutningene i en studie kan generaliseres, og man skiller mellom til- og over-generaliseringer. Til-generalisering omhandler om slutningene kan generaliseres over individpopulasjon, tider eller steder. En over-generalisering omhandler hvor langt eller bredt slutningene kan generaliseres (Lund, 2002). *Begrepsvaliditet* dreier seg om de operasjonaliserte variablene faktisk måler de relevante begrepene i forskningsspørsmålet (Lund, 2002). Det vil si i hvilken grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og slik det er operasjonalisert (Kleven, 2002). Det snakkes om to mulige trusler mot begrepsvaliditet; tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Tilfeldige og systematiske målingsfeil kan begge påvirke validiteten, og disse målingsfeilene bør reduseres så mye som mulig. Tilfeldige målingsfeil vil si at feilene oppfører seg tilfeldig, og de feilene vil etter hvert jevne seg ut. Om resultatene i en studie i stor grad blir påvirket av tilfeldige målingsfeil, påvirker reliabilitet. *Reliabilitet* omhandler hvor nøyaktig en test måler det den er ment å måle (Kleven, 2002).

Denne masteroppgaven besvares teoretisk, og for å sikre at kvalitetskrav blir møtt i min besvarelse benytter jeg fagfelleverderte artikler fra anerkjente internasjonale tidsskrift, som har god kvalitetssikring av artikler før de publiseres. På den måten kan jeg i størst mulig grad sikre at krav til reliabilitet og statistisk-, ytre-, indre- og begrepsvaliditet (Cook & Campbell, 1979) blir møtt.

1.6 Oversikt over oppgaven

Kapittel 1

I kapittel 1 presenterer jeg problemstillingen med avgrensning, aktualitet, oppgavens teoretiske fundament og hvordan oppgaven er bygd opp.

Kapittel 2

I kapittel 2 gjør jeg rede for og drøfter det teoretiske fundamentet gjennom tre ulike teoretiske retninger som har forsket på lærer-elev relasjonen: tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Jeg beskriver i store trekk hva disse teoretiske perspektivene sier om: 1) Hva karakteriserer en god lærer-elev relasjon? 2) Hvilke konsekvenser har en lærer-elev relasjon? 3) Hvordan utvikles lærer-elev relasjonen?

Kapittel 3

I kapittel 3 rettes det et kritisk blikk mot utviklingen av disse teoretiske perspektivene de senere årene, spesielt tilknytningsperspektivet og motivasjonsperspektivet. Jeg benytter stort sett litteratur publisert omtrentlig de siste ti år, men har også med noe litteratur fra utenom disse årene, der jeg ser det tjenlig. Tilknytningsperspektivet har tatt opp i seg supplerende perspektiver som er innlemmet i observasjonsinstrumentet «CLASS», bl.a. motivasjonsteori og sosiokulturell teori. Motivasjonsperspektivet avgrenses til selvbestemmelsesteori og til Reeves operasjonalisering av hva som er autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil. Det sosiokulturelle perspektivet omtales kort, da det er lite eksplisitt forskning knyttet til lærer-elev relasjonen i dette rammeverket utover det som kommer frem i de to andre.

Kapittel 4

I kapittel 4 besvarer jeg hovedproblemstillingen angående pedagogiske konsekvensene for utvikling av gode lærer-elev relasjoner ut fra presentert teori og forskning. I dette kapitlet presenterer jeg konkrete råd for å skape en god relasjon lærer-elev i klasserommet.

Kapittel 5

I kapittel 5 oppsummerer jeg oppgavens hovedfunn. Jeg retter et kritisk blikk på eget arbeid, og ser på noen ideer til fremtidig forskning. Kapitlet avsluttes med en konklusjon.

2 Lærer-elev relasjonen: Teoretiske perspektiver

For å danne et teoretisk bakteppe for å besvare hovedproblemstillingen, vil jeg i dette kapitlet se på hvordan hvert av de teoretiske perspektivene 1. tilknytningsteori, 2. sosiokulturell teori og 3. motivasjonsteori, besvarer delspørsmålene: 1. Hvilke karakteristiske trekk er det ved en god lærer-elev relasjon? 2. Hva er konsekvensene av lærer-elev relasjonen? og 3. Hvordan utvikles lærer-elev relasjonen?

Jeg har valgt å støtte meg mye til Heather A. Davis' artikkel: «*Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development*» (Davis, 2003). Det har ført til at jeg har benyttet arbeider publisert frem til 2003 i dette kapitlet. Jeg begrunner valget med at artikkelen er publisert i det fagfelleurderte tidsskriftet «*Educational Psychologist*», som regnes som et sentralt tidsskrift for teoriutvikling innen pedagogisk psykologi. Davis' artikkel representerte oppdatert kunnskap på feltet om lærer-elev relasjoner i 2003. Davis' inndeler artikkelen omkring tre teoriperspektiver: tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Jeg har latt meg inspirere av dette, og har valgt å inndele dette kapitlet omkring disse perspektivene.

Davis' artikkel utgjør et viktig fundament for dette kapitlet, men jeg støtter meg også til lærebøker og andre artikler, og jeg har utforsket flere av Davis' kilder på selvstendig grunnlag. Felles for teoriperspektivene er at de har synspunkter på lærer-elev relasjonens karakteristiske trekk, konsekvenser og utvikling. Det har inspirert til måten jeg har utformet de tre delspørsmålene. Kapitlet avsluttes med en samlet oppsummering og drøfting.

2.1 Tilknytningsperspektivet

I det følgende underkapitlet vil jeg redegjøre for hva tilknytningsperspektivet mener er karakteristiske trekk ved lærer-elev relasjonen, hva konsekvensene av en god lærer-elev relasjon er, og hva de mener bidrar til en god utvikling av relasjonen mellom lærer og elev.

2.1.1 Karakteristiske trekk: Fokus på emosjonell nærhet, konflikt og avhengighet

Studier fra tilknytningstradisjonen har formet måten man definerer kvaliteten på relasjoner i dette perspektivet (Davis, 2003:209). Innen tilknytningsteori er man opptatt av hvordan barns tidlige tilknytningsforhold utvikles, og tilknytningens påvirkning på relasjoner senere i et menneskes liv. Forskere som jobber ut fra et tilknytningsperspektiv, ser på lærer-elev relasjonen som en videreføring av foreldre-barn relasjonen. Teoretikere innen dette området diskuterer kvaliteten på relasjoner som noe som gjenspeiler kombinasjoner av emosjonell nærhet, konflikt, og avhengighet. Gode relasjoner er i tilknytningsperspektivet definert ved lave nivåer av konflikter og høye nivåer av nærhet og støtte (Davis, 2003).

En god relasjon med en lærer blir i tilknytningsperspektivet definert som relasjoner som støtter barns motivasjon til å utforske, samt at de støtter barns regulering av sosioemosjonelle og kognitive ferdigheter (Davis, 2003). Gjennom lærerens omsorg og forståelse for elevers behov kan de legge et grunnlag for barns læring om faglige- og sosiale omgivelser. Da lærer-elev relasjonen blir sett på som en forlengelse av foreldre-barn relasjonen, er forskere som arbeider innen tilknytningstradisjonen opptatt av å vurdere dimensjoner som er hentet fra foreldre-barn relasjonen. Slike dimensjoner er som nevnt emosjonell nærhet, konflikt og avhengighet. Tilknytningsforskere er også opptatt av å vurdere globale indikatorer for barns evne til å tilpasse seg omgivelsene sine. Slike indikatorer er for eksempel: barns sosiale kompetanse i møte med jevnaldrende og voksne, og kognitiv utvikling (Davis, 2003:209). Jeg vil nå utdype nærmere om karakteristiske trekk ved lærer-elev relasjonen innen tilknytningstradisjonen ved å se på begrepene relasjonelle skript og tilknytningsstil.

2.1.1.1 Relasjonelle skript

En karakteristisk antakelse angående barns utvikling, hentet fra tilknytningsperspektivet, er at man tror elever bringer med seg relasjonelle skript eller modeller, om hvordan sosiale relasjoner og ens egen sosiale verden fungerer. Disse modellene påvirker kvaliteten på fremtidige relasjoner ved å forme elevenes tolkninger av læreres initiativ og måten eleven responderer på interaksjoner med lærere (Davis, 2003).

En teoretiker som regnes som en av pionerene innen tilknytningsperspektivet, er John Bowlby. Han utviklet en hypotese om hvordan barn i ung alder knytter seg til andre, fører til

en generering av et internt skript om seg selv, om andre, og om relasjoner til andre. Disse interne skriptene antok han ville fungere som små-skalamodeller om barnets ytre sosiale virkelighet. Bowlby trodde videre at barn deretter bruker disse skriptene som linser de ser gjennom når de søker å forstå relasjoner de senere utvikler. Hvis slike skript om andre har et negativt innhold, ville det kunne begrense utviklingen av relasjoner til senere alternative omsorgspersoner, fordi disse modellene vil få barnet til å tolke alternative omsorgspersoners atferd på en lite hensiktsmessig måte (Bowlby, 1988).

Robert Pianta, en annen sentral teoretiker innen tilknytningsperspektivet, skriver noe liknende i sin bok «*Enhancing relationships between teachers and children*» (1999). Han skriver at det i barns tidlige år er deres relasjon med voksne, og da særlig foreldre, som danner infrastrukturen i et barns utvikling (Pianta, 1999:17). Denne infrastrukturen støtter nær sagt alle de tingene et barn blir spurt om å gjøre på skolen. Det gjelder å relatere seg til andre, være utholdende, selvsikker, kommunisere og utforske verden. I skoleårene handler barna ut fra denne infrastrukturen, som forhåpentligvis blir bevart og videreutviklet ved hjelp av foreldrenes støtte. Pianta fremlegger videre at lærere er viktige for barns følelsesregulering, fordi lærere kan hjelpe barn med å gi navn til egne følelser, håndtere følelser og uttrykke følelser (Pianta, 1999).

Robert Pianta drøfter i den ovenfor nevnte boken hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan bedres. Nøkkelordet i hans bidrag er «*supportive teachers*». Det vil konkret si læreres evne til å støtte elever i å løse oppgaver, oppleve mestring og utvikle tro på egen utvikling og innsats. Pianta mener det er viktig at elevene opplever støtte fra lærere for å lykkes med oppgaver og utvikle tro på egen mestring. Slik støtte vil bidra til utvikling av gode relasjoner.

Konsekvensene av å etablere og opprettholde trygg tilknytning i foreldre-barn-relasjoner, kan altså fortsette å påvirke sosial og kognitiv utvikling gjennom ungdomsårene og voksen alder. Grunnen til det er at interne skript eller modeller av eget selv og av andre, for eksempel av mor eller lærer, er dannet under preverbal utvikling. Fordi de er dannet så tidlig i utviklingen vil det være vanskelig å få tilgang til disse skriptene senere. Dermed er disse interne modellene relativt motstandsdyktige mot endring (Davis, 2003). Gjennom «*supportive teachers*» i Piantas (1999) forstand ser det likevel ut til at disse skriptene kan endres gjennom nye erfaringer.

2.1.1.2 Tilknytningsstil: fast eller foranderlig?

Innad i tilknytningsperspektivet er det stor uenighet angående i hvilken utstrekning skriptene barn utvikler på bakgrunn av forhold til egne foreldre vil påvirke relasjonen til andre viktige personer i barnets liv, for eksempel lærere. Mye av denne debatten kommer fra uenigheter om hvorvidt tilknytningen er en stabil personlig egenskap, eller produktet av toveis interaksjoner i en relasjon (Davis, 2003). Hvis tilknytningsstil gjenspeiler en stabil personlig egenskap, forventer man konsekvenser forbundet med tilknytningsstil, særlig opplevelsen av utrygghet (Cassidy & Shaver, 1999). Og hvis det er slik at tilknytningsstil er en stabil personlig egenskap, vil tilknytningsrelasjoner med lærere likne på tidlige relasjoner til primære omsorgspersoner. I så fall kan man utlede at kvaliteten på relasjoner med alternative omsorgsgivere, for eksempel lærere, vil være noenlunde stabil gjennom personers levetid (Davis, 2003; Pianta, 1999).

Hvis tilknytningsstil derimot er et resultat fra toveis interaksjoner i et forhold, vil man kunne forvente å finne forskjellige modeller eller relasjonelle skjemaer for ulike tilknytningspersoner. Da antar man at det med barnets økende alder vil bli flere skript med ulikt innhold om ulike personer, som kan føre til at det kan utvikles flere og potensielt sprikende representasjoner om tilknytning. Hvis barn skiller lærere, som en gruppe av voksne, fra sine primære omsorgspersoner, vil barn som opplevde utrygghet i tidligere forhold ha en ny mulighet gjennom lærere til å oppleve trygghet (Davis, 2003). Funn fra flere studier synes å indikere at barn kan skille mellom foreldre og lærere i sin tilknytningsstil (Davis, 2003; Lynch & Cicchetti, 1997; Pianta & Nimetz, 1991). Studier viser at mens noen barn kan utvikle relasjoner med lærere som utfyller foreldre-barn relasjonen, kan andre barn utvikle relasjoner med lærere som skiller seg i innhold og følelsesmessig karakter (Davis, 2003).

Jeg velger i denne oppgaven å støtte meg til det perspektivet som mener at barns tilknytningsstil er foranderlig. Det gir håp i arbeidet med barn som ikke har det beste utgangspunktet hjemmefra. Jeg støtter meg altså til forskning som viser at barn kan skille mellom relasjoner til foreldre og relasjoner til lærere, og forandre sine tidlige skript og tilknytningsstil (Copeland et al., 1997; Davis, 2003; Lynch & Cicchetti, 1997; Pianta & Nimetz, 1991).

2.1.2 Konsekvenser: Sosial og kognitiv utvikling

Forskning ut fra tilknytningsperspektivet vil generelt konkludere med at det er vesentlige konsekvenser av å ha opplevd utrygghet med primære tilknytningspersoner (Davis, 2003). For eksempel har forskning innen tilknytningsperspektivet vist at barn som viser usikkerhet sammen med sine primære omsorgsgivere, har en tendens til å vise mer ambivalens i forhold til å utforske nye situasjoner, og de viser også mer ambivalens ovenfor intimitetserfaringer. Derimot vil barn som viser trygg tilknytning til sine primære omsorgspersoner, tendere mot å være flinkere til å forhandle med sine fysiske og sosiale miljøer, og de viser hyppigere og mer kompleks utforskning av nye situasjoner. De er også flinkere til å finne støtte i andre, og de har bedre relasjoner med sine jevnaldrende (Cassidy & Shaver, 1999). Forskning innen tilknytningsperspektivet hevder at konsekvensene av å skape og opprettholde trygge relasjoner til foreldre fortsetter å påvirke sosial og kognitiv utvikling videre i ungdomstiden og i voksen alder. Derfor er det en tendens til at problemer i tidlige foreldre-barn relasjoner vil predikere senere konflikter (Davis, 2003).

I en undersøkelse gjort av Jennifer Mitchell-Copeland med kolleger (1997) ble tilknytningsforholdet mellom barn og deres førskolelærere undersøkt. Sekstito barn i førskolealder og deres lærere ble undersøkt for å vurdere forholdet mellom kvaliteten på tilknytnings relasjoner og sosial kompetanse. Resultatene tyder på at prososial atferd er relatert til sikker tilknytning til læreren. Resultatene tyder også på at trygg tilknytning til læreren gjør at læreren vurderer at barnet har god sosial kompetanse. I tillegg tolkes funn i studien slik at når mor-barn tilknytningsforholdet er usikkert, kan et sikkert tilknytningsforhold med en førskolelærer delvis kompensere for den usikre relasjonen. Barn som hadde usikker tilknytning til mor, men god tilknytning til læreren, hadde høyere lærervurdert sosial kompetanse, de ble vurdert til å være mer prososiale, og mer følelsesmessige positive enn barn som hadde usikker tilknytning til både mor og lærer (Copeland et al., 1997).

Forskere fra tilknytningsperspektivet har funnet at positive lærer-elev relasjoner påvirker barns forhold til jevnaldrende, toleranse for frustrasjon, barns evne til utvikling av begreper, færre atferdsproblemer og klasseromsprestasjoner (Davis, 2003). Andre forskere fant at graden av et barnehagebarns visuelle og språklige ferdigheter, holdninger og engasjement, og

tilpasning til skolen, hang sammen med lærerens rapport om hvor god kvalitet det var på relasjonen læreren hadde til dette barnehagebarnet (Birch & Ladd, 1997).

Tradisjonelle dimensjoner på foreldre-barn tilknytning synes å predikere kvaliteten på tidlige lærer-elev relasjoner. Dette kan skyldes at foreldre-barn relasjoner og tidlige lærer-elev relasjoner deler lignende mål, som å oppmuntre til intellektuell utforskning blant små barn, og oppmuntre til å utvikle sosial kompetanse i forhold til voksne og jevnaldrende (Davis, 2003).

Michael Lynch og Dante Cicchettis forskning har funnet at tidlige affektive og sosiale prosesser spiller en rolle i å påvirke elevers evne til å lære og være aktivt engasjert i skolen (Lynch & Cicchetti, 1997). Det har også blitt vist gjennom forskning at barn som har et problemfylt forhold til en primær omsorgsgiver, men som likevel har et stabilt og trygt forhold til en annen signifikant omsorgsgiver, mer sannsynlig vil vise en bedre utvikling enn barn som ikke har en slik alternativ støttende relasjon (Lynch & Cicchetti, 1997).

2.1.2.1 Lærer-elev relasjonens påvirkning på elevers senere relasjoner, akademisk og sosial utvikling

Mange studier gjort av forskere innen tilknytningsperspektivet viser at den lærer-elev relasjonen barn har i tidlig alder, påvirker senere lærer-elev relasjoner (Davis, 2003).

Barns tidlige relasjoner med lærere er en viktig faktor, og forskning viser at tidlig tilknytning til barnehagelærere er den beste predikatoren for senere kvalitet på relasjoner med barneskolelærere (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Pianta og Steinberg (1992) fant i sin forskning at læreres rangeringer av konflikter forutsa barnets atferdsproblemer, lærevansker, og om barn måtte gå klasser om igjen. Positive relasjoner ble forbundet med gode relasjoner til jevnaldrende, større toleranse for frustrasjon, og akademiske og sosiale ferdigheter (Pianta & Steinberg, 1992).

I flere studier undersøkte Howes med kolleger også effekten av barns følelse av trygghet, konflikt og avhengighet på sosial og kognitiv utvikling. De fant at nivåene av emosjonell nærhet, konflikt og avhengighet predikerte barns prososiale atferd, aggresjon, kompleksitet i lek og grad av tilbaketrekning. De samme forskerne gjorde funn som viste at barn som opplever utrygghet med lærere, viser de laveste nivåene av lek med jevnaldrende og voksne (Howes, Hamilton & Matheson, 1994). I senere longitudinell forskning av Howes med kolleger ble barns oppfatninger av kvaliteten på sitt forhold til lærere og venner ved 9 års

alder undersøkt. Resultatene viste at tilknytningen til de første lærerne de fikk på skolen var den beste indikatoren for hva de ville synes om sitt forhold til lærere og venner ved 9 års alder (Howes, Hamilton & Philipsen, 1998).

Forskerne Sondra H. Birch og Gary W. Ladd har undersøkt hvordan et barns relasjon til egen barnehagelærer støtter barnets tilpasning til skolemiljøet. I en studie fra 1997 undersøkte Birch med kollega Ladd hvordan tre forhold ved lærer-elev relasjonen (nærhet, avhengighet og konflikt) var relatert til ulike aspekter ved et barns tilpasning til barnehagen. Resultatene viste at avhengighet var sterkt korrelert med tilpasningsvansker. Lærervurdert konflikt var assosiert med læreres vurdering av hvordan barna likte barnehagen, hvordan de regulerte egne handlinger, om de ønsket å unngå å gå i barnehagen, og om de samarbeidet godt. Hvilken grad av nærhet elevene hadde til sin lærer, ble funnet å påvirke hvordan de presterte på skolen, hvordan de regulerte egen atferd, og hvordan lærere vurderte at de trivdes på skolen (Birch & Ladd, 1997).

I en annen longitudinell studie utført av Birch og Ladd (1998) undersøkte de sammenhengen mellom barns relasjonelle stil i barnehagen, og hvordan denne relasjonelle stilen hang sammen med relasjonen til barnets lærer i første klasse. I undersøkelsen så de også på dimensjonene avhengighet, nærhet og konflikt. De fant at tidlige relasjonsvanskeligheter predikerte senere vansker for barnet. Avhengighet og konflikt var positivt korrelert med vansker i forholdet til egen lærer i første klasse. Dimensjonen nærhet var negativt korrelert med en vanskelig relasjon til førsteklasselærer. Med andre ord var avhengighet og konflikt negativt for lærer-elev relasjonen, og nærhet positivt. Man fant også at barn som i barnehagen hadde en relasjonell stil preget av høy forekomst av asosial oppførsel, spesielt sosial angst, viste høy forekomst av avhengighet til lærere i første klasse. Et overaskende funn i denne undersøkelsen var at selv om noen barn hadde en relasjonsstil preget av et høyt nivå av prososial atferd overfor andre barn, predikerte ikke dette kvaliteten på relasjonen barn ville få til lærere i første klasse (Birch & Ladd, 1998).

Resultatene fra studiene jeg viser til ovenfor er forenelige med tilknytningsteoriens tro på at tidlige relasjonsforhold påvirker senere relasjoner. Forskning gjort av teoretikere fra tilknytningsspektivet viser at kvaliteten på lærer-elev relasjoner påvirker barns sosiale og kognitive utvikling så tidlig som i førskolealder (Davis, 2003). Kunnskap hos lærere om relasjonens betydning og deres forståelse for endring av skript, ser likevel ut til å kunne bidra til positiv utvikling.

2.1.3 Utvikling: Respons på barns behov

Fra et tilknytningsperspektiv er måten lærere responderer til barns behov like viktig for relasjonen som de relasjonelle skjemaene barna bringer med seg, og barns relasjonelle stil (Davis, 2003). Forskere som arbeider ut fra tilknytningsperspektivet, har identifisert en rekke miljømessige egenskaper som bidrar til utvikling av trygg tilknytning. For eksempel fant Howes og Hamilton (1992b) at støttende relasjoner fra lærere er korrelert med omsorg i barneårene som er preget av forutsigbarhet. Endringer i førskoleomsorgen, og endring av barns primære lærer, påvirker elevers sosiale utvikling og relasjoner til jevnaldrende. Antallet lærerbytter predikerer hvor mange elever lærerne bedømmer som å ha lavere evne til å være sosiale. Antallet lærerbytter påvirker også en økning av vanskelig atferd, og en økning av aggresjon og tilbaketrekning (Howes & Hamilton, 1992b). Disse resultatene er urovekkende i amerikansk setting, da det er funnet at forekomsten av lærere som slutter i jobben sin er anslått til i overkant av 40 % i året (Bates et al., 1994).

Teoretikere innen tilknytningsperspektivet argumenterer for at det finnes sensitive perioder hvor det er gunstig å intervensere for å påvirke et barns utvikling og resultater på skolen. De tidlige skoleårene omtales som en sensitiv periode (Pianta & Walsh, 1996). Når det gjelder betydningen av å utføre intervensjoner på riktig tid, gjorde forskere en undersøkelse ved Baltimore City School som belyser hvor viktig det er å intervensere tidlig i en elevs liv. I studien fulgte man barn i første og andre klasse. Studien fant at første klasse er en periode hvor mye av senere skolerresultater formes. I første klasse så man utvikling på elevers resultater, men allerede i andre klasse var elevenes resultater noe mer fastsatt (Alexander & Entwisle, 1988).

Samlet sett ser vi at forskere som benytter tilknytningsteori som et rammeverk for å undersøke karakteristikken til omsorgsperson-barn relasjoner i førskolen og på barneskolen, har funnet at tidlige affektive og sosiale prosesser spiller en rolle i å utvikle tilknytning, noe som forbereder barn for å etablere tilknytning i skolen. Etersom barn utvikler seg, vil deres evne til å bli aktivt engasjert i skolen, bli påvirket av relasjoner med andre (Lynch & Cicchetti, 1997).

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

I det følgende underkapittelet vil jeg redegjøre for hva det sosiokulturelle perspektivet mener er karakteristiske trekk ved lærer-elev relasjonen, hva konsekvensene av en god lærer-elev relasjon er, og hva som bidrar til en god utvikling av relasjonen mellom lærer og elev.

2.2.1 Karakteristiske trekk: Dyaden- dynamiske interaksjoner mellom mennesker i et system

Det finnes ulike retninger og ulike vektlegginger innen det sosiokulturelle perspektivet, og ikke kun en eksplisitt sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001). Jeg beskriver to retninger innen det sosiokulturelle perspektivet, som jeg mener kommer med gode bidrag når det gjelder kunnskap om hva som kan bidra til gode lærer-elev relasjoner; det sosialkonstruktivistiske teoriperspektivet og det økologiske teoriperspektivet. Røttene til sosiokulturell teori stammer fra arbeidene til den russiske psykologen Lev Vygotsky (1978). Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden, og hvordan barnet utvikler seg.

Det sosiokulturelle perspektivet går forbi det å se på de gjensidige virkningene mellom lærere og elev, til å fordype seg i lærer-elev relasjonen som innebygget i kulturer eller systemer. Perspektivet studerer lærer-elev relasjonen som integrert i klassen, og klassen som igjen integrert i skolen. Skolen blir igjen sett på som integrert i en akademisk kultur som styres av lokale og samfunnsmessige normer (Bronfenbrenner, 1979). Individet kan ikke skilles fra de sammenhenger det inngår i. Istedenfor å undersøke endringer innenfor isolerte individer, vil sosiokulturelle forskere forsøke å undersøke dynamiske prosesser og se etter gjentakende mønstre i systemer. Slike systemer kan for eksempel være lærer-elev dyaden, et klasserom og en skole (Davis, 2003). Ordet dyade betyr to enheter som er sett under ett, som en helhet (Store norske leksikon, 2009). Det sosiokulturelle perspektivet på lærer-elev relasjoner anerkjenner rett og slett ikke at individuelle enheter, som lærer-elev dyader, kan skilles fra klasseromsammenhenger eller skolesammenhenger (Davis, 2003).

Det sosiokulturelle perspektivet er opptatt av begrepet interaksjoner, altså interaksjoner mellom mennesker. Sosiokulturelle forskere hevder at det ikke bare er de strukturelle egenskapene i skolen, men også den generelle mellommenneskelige kulturen i klasserommet som bidrar til utvikling av positive barn-voksen relasjoner (Goldstein, 1999). Sosiokulturelle

tilnærminger til lærer-elev relasjonen ønsker videre å undersøke rollen standarder og normer har. Slike standarder og normer kan være aktiviteter elever og lærere deltar i, samt hva det vil si å «bli engasjert» i læring (Davis, 2003).

Sosiokulturelle tilnærminger til lærer-elev relasjoner utfordrer oss til å undersøke våre konstruksjoner angående hvordan vi oppfatter barns mellommenneskelige relasjoner på hvert steg av deres utvikling, og hvordan våre oppfatninger angående dette igjen påvirker vår evne til å skape gode lærer-elev relasjoner. Sosiokulturell teori ønsker at vi ser på hvert trinn i barns utvikling, og hvordan vår forståelse av barns relasjoner påvirker vår evne til å få kontakt med dem. Vår forståelse av hvordan barns sosiale behov fungerer, påvirker trolig måten vi samhandler med barn på, og våre faglige avgjørelser (Davis, 2003).

Sosiokulturelle tilnærminger omfatter som nevnt det sosialkonstruktivistiske (socialconstructivist) perspektivet og det økologiske perspektivet (Davis, 2003). Jeg vil nå beskrive hovedtrekkene ved disse to perspektivene, og deres unike bidrag for hva som karakteriserer en god relasjon i disse delperspektivene.

2.2.1.1 Det sosialkonstruktivistiske perspektivet: Refleksjon over barns forståelse

Store norske leksikon definerer «Sosialkonstruktivisme» slik: «Sosialkonstruktivisme brukes som betegnelse på et perspektiv i sosiologi og andre samfunnsfag, hvor man betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelsene de har og situasjonen de befinner seg i» (Tjora, 2015).

Davis (2003) skriver at det sosialkonstruktivistiske perspektivet hevder at det er viktig å skaffe innsikt i elevers forståelse av læring, motivasjon og relasjoner. Vi må vurdere elevers unike forståelser av relasjoner som en pågående prosess av meningsskaping. Noen undersøkelser innen det sosialkonstruktivistiske perspektivet har sett på likheten mellom elever og læreres oppfatning av klasseromskonteksten ved hjelp av spørreskjemaer. Resultatene på disse studiene indikerer at elever kan ha en enestående forståelse av både de ulike dimensjonene av relasjoner, og de ulike påvirkningene klasseromspraksiser og skolepraksiser har på motivasjon. Gjennom å undersøke disse forskjellene, har forskere som jobber fra et konstruktivistisk paradigme, utvidet vår forståelse av hva som utgjør et godt

forhold og undersøkt relasjonelle prosesser som ligger til grunn for motivasjon og læring (Davis, 2003).

Cobb og Yackel (1996 i Davis, 2003) som også er forskere innen det sosialkonstruktivistiske perspektivet, mener at det å fullføre oppgaver i klasserommet, og hvordan man kommer overens med lærere eller forstår lærere, i hovedsak er sosiale problemstillinger. For å være en effektiv veileder som hjelper elever til å mestre intellektuell og sosial kunnskap, må lærere finne måter å forstå elevenes forståelse. Lærere må forstå både barns forståelse for akademiske fag, og også ha forståelse for voksen-barn relasjonen. Lærers forståelse av barns perspektiver ser ut å være viktig for positive interaksjoner og utvikling av gode dyader.

2.2.1.2 Det økologiske perspektivet: Fysiske omgivelser og sosialt press

Innen det økologiske perspektivet forsøker man å undersøke klasser og skolers fysiske utforming og forhold. Man ønsker også å undersøke hvordan det indre og ytre sosiale presset påvirker de enkelte elevene, og ser på hva slags rolle det indre og ytre sosiale presset har. Bekymringene forskere og offentlige beslutningstakere har om hvilken virkning størrelse på klasserom og skole har på akademiske prestasjoner, kommer fra et økologisk perspektiv (Davis, 2003).

Det økologiske perspektivet er altså ikke bare opptatt av hvordan fysisk utforming påvirker elever, men også opptatt av hvordan det indre og ytre sosiale presset påvirker elever. Berndt og Keefe (1996 i Davis, 2003) argumenterer for at elever er opptatt av å utvikle gode relasjoner til jevnaldrende i klasserommet. Det er de fordi de vil tilfredsstille sine ønsker om å passe inn med normer for oppførsel som deres jevnaldrende har, eller for å forbedre synet på seg selv gjennom sosial sammenligning. Berndt og Keefe antyder at elevers evne til å koordinere eller finne måter de samtidig kan etterstrebe akademiske mål, og mål jevnaldrende har, vil påvirke den generelle kvaliteten på relasjoner de får til sine lærere. Derfor vil måten elevers normer stemmer overens med læreres normer, og i hvilken grad elevene ønsker å oppnå de samme målene som sine jevnaldrende, påvirke kvaliteten på lærer-elev relasjonen.

2.2.2 Konsekvenser: Atferd, ansvar og læring i klasserommet

Jeg vil nå fokusere på hva det sosiokulturelle perspektivet sier er konsekvenser av lærer-elev relasjoner. Jeg har valgt ut ulike studier for å belyse dette.

Manke (1997) foreslår ut fra sin forskning at det som konstituerer "makt" i et klasserom (for eksempel initierende atferd) ikke bare avhenger av det svaret du får når du spør en elev eller en lærer, men også på dynamikken i lærer-elev relasjonen. I et forsøk på å forstå barneskole elever og læreres oppfatninger av autonomi og kontroll, observerte Manke (1997) karakteren på maktstrukturene som ble utviklet i et barneskoleklasserom. Hun undersøkte den kollektive konstruksjonen og utøvelsen av kontroll, selvstendighet og ansvar i klasserommet. Resultatene viste hvordan karakteren av og kvaliteten på relasjoner mellom elever og lærere fungerte som et rammeverk som «guidet» handling og tanke.

Manke (1997) argumenterer for at både elever og lærere bringer agendaer til klasserommet. Lærere kan utøve sine agendaer via sine eksplisitte og implisitte forventninger til elevers sosiale og faglige atferd. Imidlertid kan elever også utøve sine egne agendaer gjennom forsøk på å styre sin egen læring. Manke (1997) fant at når elever ble nektet et passende utløp for autonomi i klasserommet, ville elevene forsøke å ta kontroll over klassen ved å engasjere seg i atferd som truet og skremte lærerne. Det gjorde de ved å innføre upassende emner, eller ved å ødelegge klasserommets rutiner.

Cabello og Terrell (1994) fant i sin forskning at kvaliteten på lærer-elev relasjonen blir påvirket ved å inkorporere verdier i den daglige klasseromsrutinen. Forskerne fant at verdier læres av elevene ved at læreren for eksempel har mini-leksjoner om rettferdighet og respekt i klassen. De fant også at ledelsesstrategier fra lærere som fremmer positive interaksjoner med jevnaldrende i klasserommet, bidro til å skape en klasseromskultur som fremmer støttende relasjoner med lærere. Cabello og Terrell (1994) studerte 10 flinke lærere i to grunnskoler plassert i indre bydeler, som skapte klasseromsklimaer som gav sosial og emosjonell støtte. Data ble hentet fra observatørens narrative feltnotater, filmede leksjoner, lærerspørreskjemaer og intervjuer med 3.-6. klassinger. Blant atferden, strategiene og temaene som bidro til et varmt og omsorgsfullt klasseromsklima, var gjensidig avhengighet, støtte fra jevnaldrende, kulturelt mangfold og selvfølelse, og læreres emosjonelle engasjement. Den felles faktoren blant de flinke lærerne var at de utviklet elevenes støttende atferd overfor hverandre og gruppens samhold ved å lære elevene hvordan de skulle samarbeide og gi hverandre tilbakemeldinger, ros, og andre typer støtte. Elevene lærte også å sette pris på mangfold, noe som også var reflektert i pensum og undervisningsmateriell (Cabello & Terrell, 1994).

De valgte studiene viser at konsekvensene av en god lærer-elev relasjon ut fra et sosiokulturelt perspektiv, har betydning både for atferd, ansvar og læring.

2.2.3 Utvikling: Personer i samspill - intersubjektivitet

Det man ser på som de mest sentrale karakteristiske trekk i det sosiokulturelle perspektivet, er altså interaksjoner og lærer-elev dyaden. Den sosial konstruktivistiske retningen påpeker i tillegg lærernes evne til å forstå hva barna forstår, og den økologiske tilnærmingen retter fokus på omgivelsene både fysisk og i form av sosialt press. I dette samspillet skjer utviklingen av lærer-elev relasjonen.

Tharp (et al., 2000 i Davis, 2003) har imidlertid ekspandert det sosial-konstruktivistiske rammeverket ved å legge til fire faktorer som han gjennom forskning har kommet frem til etablerer og bevarer relasjoner, og legger til rette for læring. Disse fire er: 1) nærhet (propinquity), 2) felles aktiviteter, 3) tilhørighet (affinity), og 4) intersubjektivitet. Tharp er opptatt av at det er viktig å 1) – å være til stede for eleven og bruke tid sammen (nærhet); 2) – å gjøre felles aktiviteter; 3) - å danne relasjoner og ønsker om å inngå i relasjoner; 4) å utvikle intersubjektivitet. Tharp hevder at det er viktig å legge til rette for disse fire faktorene for å etablere og vedlikeholde relasjoner og fremme læring.

I likhet med Tharp har Lisa Goldstein (1999) studert de fire faktorene listet ovenfor som viktige for å utvikle gode lærer-elev relasjoner. Tharp med kolleger (2000 i Davis, 2003) og Goldstein (1999) hevder begge at når elever naturlig ønsker å inngå i lærer-elev relasjoner, vil lærer-elev relasjonen utvikle seg, og det vil igjen fremme fysisk nærhet og man gjør felles aktiviteter (Davis, 2003).

Tharp og Goldsteins fokus på de fire ovennevnte faktorene, kan hjelpe de som arbeider i skolen med å forstå hvordan strukturen på skolene, spesielt på ungdomsskoler og videregående skoler, truer kvaliteten på lærer-elev relasjonene. Tharp og Goldstein hevder at lærer-elev relasjonene blir truet når skoler tilbyr utdannede lærere, begrenser mengden av timer lærere og elever tilbringer sammen, og undergraver den naturlige tendensen elevene har til å danne relasjoner (Davis, 2003).

2.2.3.1 Streben mot intersubjektivitet

Lærere kan vise omsorg gjennom sin evne til å skape intersubjektivitet. Intersubjektivitet vil si at man skaper en felles intellektuell forståelse. Om intersubjektivitet kan sees på som en konsekvens av samarbeid, vil prosessen å skape intersubjektivitet innebærer at lærere deler sine egne konstruksjoner av begreper, samtidig som de forsøker å forstå elevenes eksisterende konstruksjoner av ulike begreper (Davis, 2003). Goldstein (1999) og Tharp (et al., 2000 i Davis, 2003) argumenterer for at en slik prosess av delt aktivitet og ved å prøve å forhandle fram betydningen av aktiviteter, verdier og dialoger, altså gjennom å søke felles forståelse eller intersubjektivitet, vil lærere demonstrere omsorg både for individuelle elever og for faget de underviser. For lærere innebærer denne prosessen gjensidighet, kognitiv involvering og en forpliktelse for å støtte elevers autonomi når man skaper mening og løser problemer (Goldstein, 1999; Tharp et al., 2000 i Davis, 2003).

Det er utfordrende å oppnå intersubjektivitet. I sine etnografiske undersøkelser av frafall i videregående skoler i byer, dokumenterte Fine (1986) mange mislykkede forsøk hvor elever og lærere forsøkte å nå intersubjektivitet. Disse mislykkede forsøkene fikk elevene til å føle seg frakoblet, ikke bare fra læreren, men også fra innholdet i fag. Fine (1986) tilskriver problemene med å nå intersubjektivitet at det er forskjell på levd liv og erfaringer mellom lærere og elever.

Men uoverensstemmelser i erfaringer er ikke den eneste vanskeligheten elever og lærere står overfor når de forsøker å forstå betydningen av mellommenneskelig informasjon. Andre hindringer kan være implisitte og ofte antatte menneskelige forventninger. Hindringer for intersubjektivitet oppstår når lærere inntar en "ovenfra og ned" tilnærming til samspill med elevene. Nærmere forklart: Lærere som ikke erkjenner at elever bringer kunnskaper, holdninger og ferdigheter til aktiviteter og interaksjoner, vil begrense sin evne til å få kontakt med elever (Davis, 2003).

Intersubjektivitet som sådan skapes i interaksjoner, og har betydning for relasjonsutvikling. Oldfather og Dahl (1994) argumenterer for at sosiale interaksjoner med lærere, inkludert det å lykkes eller mislykkes i forhold til å nå intersubjektivitet, påvirker elevers vilje til å lære på tre nivåer: 1) gjennom utvikling av klasseromskultur, 2) gjennom kvaliteten på fremtidige mellommenneskelig samhandling, og 3) gjennom læreres oppfordring til interpersonlig utforskning. Ut fra dette kan man si at konseptet intersubjektivitet: å koble det man lærer i

klassen til innholdet i elevers liv på meningsfulle måter, å forstå betydningen av hva det vil si å være sosialt ansvarlig, og å oppmuntre til å dele på undervisning og elevroller, gjør det absurd å tro at man kan skille mellom undervisningsinteraksjoner og personlige interaksjoner (Davis, 2003).

2.3 Motivasjonsperspektivet

I det følgende underkapittelet vil jeg redegjøre for hva motivasjonsperspektivet mener er karakteristiske trekk ved lærer-elev relasjonen, hva som er konsekvensene av en god lærer-elev relasjon, og hvordan god utvikling av relasjonen mellom lærer og elev kommer i stand. Jeg vil støtte meg til sentrale motivasjonsteorier for å konkretisere deres bidrag.

2.3.1 Karakteristiske trekk: Mestringsforventning, verdsetting av oppgaver og autonomistøtte i klasserommet

Motivasjonsperspektivet har historisk sett fokusert på at det er lærere som styrer utviklingen av lærer-elev relasjoner. Innen motivasjonsperspektivet antar man at motivasjon enten kan forbedre eller forverre lærer-elev relasjoner (Davis, 2003). Tidligere motivasjonsforskere har sett på hvordan man støtter elevers motivasjon for spesifikke akademiske oppgaver. Dette kan ha påvirket den offentlige skolekonteksten, hvor det som skal studeres etter hvert i mindre grad er bestemt av elevene og i større grad bestemt av lærere og skoleadministrasjon (Davis, 2003).

På grunn av fokuset på læreren som styrer av utviklingen av lærer-elev relasjonen, har mye av forskningen på lærer-elev relasjonen innenfor motivasjonslitteraturen fokusert på dimensjoner som faller inn under lærerens kontroll. Slike dimensjoner er for eksempel strategier, forventninger, klassemiljø, atferd og oppgaver (Davis, 2003). Forskere som benytter motivasjonsteori, er opptatt av hvordan lærere støtter motivasjon og læring i undervisningen, og på den måten bygger en god relasjon (Fjell & Olaussen, 2012).

Motivasjonsforskere undersøker spesifikke kognitive utfall av gode relasjoner, for eksempel dimensjoner som oppfatninger, mål, innsats, utholdenhet, prestasjoner og verdier. Disse dimensjonene ser motivasjonsforskere primært på ved hjelp av selvrapporteringskjemaer utdelt til lærere og elever (Davis, 2003).

Motivasjonsperspektivet skiller seg fra andre perspektiver på lærer-elev relasjoner ved at de ser på lærer-elev relasjonen som definert av utdanningskonteksten og ikke av foreldre-barn relasjoner eller relasjonelle skjemaer. På grunn av denne forskjellen i perspektiv utvider motivasjonsforskere synet på de potensielle effektene av lærer-elev relasjoner, og forståelsen av hvordan klasseromskontekster og elevers sosiale og motivasjonelle oppfatninger kan påvirke relasjonskvalitet og motivasjonen til å lære (Davis, 2003).

Fordi man i motivasjonsperspektivet er opptatt av at lærer-elev relasjonen er preget av skolekonteksten, fjerner det grunnlaget for å tro at man kan motivere elever kun ved å være hyggelige mot dem. Derimot viser funn fra motivasjonsteori at elever setter pris på at lærere skaper struktur og gir støtte i klasserommet. Forskningsfunn viser også at elever setter pris på læreres evne til få dem til å oppleve mestring ved skolerelaterte oppgaver (Davis, 2003).

Motivasjonsperspektivet har bidratt sterkt til vår forståelse av hvordan læreres undervisning, atferd og oppfatninger fremmer støttende relasjoner og motivasjon til å lære (Davis, 2003). Jeg vil nå ta for meg tre forskjellige motivasjonsteorier, 1) Teori om mestringsforventning, 2) Forventning -verdi teorien, og 3) Selvbestemmelsesteori. Avgrensningen mot disse teoriene er begrunnet i at de er spesielt aktuelle for motivasjon i klasserommet. De to første behandles kortfattet, mens jeg velger å utdype selvbestemmelsesteori noe mer, da den har både teoretiske perspektiver og forskning som direkte handler om utvikling av relasjoner.

2.3.1.1 Mestringsforventning

Albert Bandura (1997) er mannen som introduserte begrepet «*self-efficacy*», som ofte oversettes med mestringsforventning eller forventning om mestring på norsk. Hans teori om mestringsforventning er basert på prinsipper fra sosial kognitiv læringsteori, som har vært opptatt av hvordan individer kan håndtere og kontrollere handlinger og situasjoner i ønsket retning. Det er gjort omfattende empirisk forskning på mestringsforventning (Bandura, 1997).

Mestringsforventning kan beskrives som en persons opplevelse av i hvilken grad den har evne til å kontrollere og påvirke handlinger og situasjoner i ønsket retning (Bandura, 1997).

Mestringsforventning er knyttet til spesifikke oppgaver. Slik jeg forstår det, kan mestringsforventning også beskrives som troen på ens egen evne til å organisere og gjennomføre de handlingene som kreves for å oppnå et gitt mål (Bandura, 1997).

Mestringsforventning har av Bandura blitt beskrevet som den viktigste forklaringen for

menneskelig handling, utvikling, læring og reell mestring. Ifølge Bandura er en persons forventning en viktig forutsetning for motivasjon (Bandura, 1997).

Når et menneske har mestringsforventning i forhold til en oppgave, vil det påvirke mange aspekter av deres atferd, inkludert valg av aktiviteter, mål, innsats og utholdenhet og dermed til slutt læring og prestasjoner. Mennesker med mestringsforventning tenderer til å velge oppgaver og aktiviteter som de tror de kan få suksess i, og de unngår oppgaver de ikke tror de vil mestre. Har man mestringsforventning vil man også sette høyere mål innen det området man har mestringsforventning. Alt dette leder til at mennesker med høy mestringsforventning tenderer til å lære og prestere mer enn mennesker med lav mestringsforventning (Ormrod, 2004).

Et viktig poeng er også at personer med lav mestringsforventning vil prestere dårligere enn en person med høy mestringsforventning, selv om personen har like stor faktisk evne til å gjennomføre noe som personen med høy mestringsforventning har (Ormrod, 2004).

Mestringsforventninger i seg selv påvirker atferd, hevder Bandura (1997). En forventning om at en er i stand til å utføre en bestemt oppgave, påvirker sannsynligheten for at en faktisk greier det. I følge Bandura er det flere faktorer som påvirker om en elev utvikler mestringsforventning, inkludert en persons tidligere suksess og nederlag, signalene andre personer kommuniserer til et individ, suksessen og nederlagene andre har, og suksessen og nederlaget til en gruppe en person har tilknytning til (Ormrod, 2004).

I den grad lærere i sin aktivitet og kommunikasjon i klasserommet makter å fremme mestringsforventning hos elevene sine, vil de også i denne prosessen bidra til å fremme en god relasjon.

2.3.1.2 Forventning-verdi teorien

Motivasjonsmodellen til Wigfield og Eccles (2000) har navnet «*Expectancy-value model of motivation*», som kan oversettes til «Forventning-verdi teori» på norsk. Opprinnelsen til «*Expectancy-value model of motivation*» er basert på og likner mest på Kurt Lewin og John Atkinsons tidlige arbeid (Schunk et al., 2002). «Forventning-verdi teorien» hører til i den sosial kognitive tradisjonen. Også denne teorien fokuserer på hvilken rolle elevs forventninger spiller for akademisk suksess, og verdien de legger i akademiske oppgaver. Teorien fremlegger at de to viktigste predikatorene for prestasjonsatferd er forventning

(expectancy) og oppgaveverdi (task value). Disse to verdiene er indre, kognitive verdier et individ har, og prestasjonene et individ utfører er ytre og observerbare. Verdi-begrepet sikter til en elevs respons på spørsmålet: «Hvorfor skal jeg utføre denne oppgaven?» Responsen på dette spørsmålet avhenger av interesse, verdien man tillegger noe, troen på anvendbarheten til en oppgave, og kostnader knyttet til å gjennomføre en oppgave. Forventningsbegrepet sikter til spørsmålet: «Er jeg i stand til å gjøre denne oppgaven?» Forventninger henviser til faktisk tro eleven har om sine fremtidige sjanser for suksess. Forventningsbegrepet blir ofte målt ved å spørre elever om de kan forutsi hvor godt de vil gjøre det i fremtiden i en oppgave eller på et område, og ligger i så måte ganske nær Banduras (1997) mestringsforventning. I Wigfield og Eccles' modell er det en antakelse at affektive minner (Affective memories), elevs mål, selvskjemaer, og oppfatningen av en oppgaves vanskelighet vil føre til en persons forventninger og verdier. Affektive verdier sikter til individers tidligere følelsesmessige erfaringer med oppgaver eller aktiviteter. Mål og selvskjemaer inkluderer individers korttidsmål og langtidsmål, i tillegg til deres generelle selvskjemaer, som reflekterer individers overbevisninger og selvoppfatninger (self concepts). Modellen fremlegger videre at en persons forventninger og verdier vil ha betydning for elevs valg, utholdenhet, innsats, kognitivt engasjement og faktisk prestasjon (Schunk et al., 2002).

Mange forskere hevder at når individer tror at de kan oppnå en aktivitet, er det mer sannsynlig at de engasjerer seg i den og fortsetter med den (Bandura, 1997; Wigfield & Eccles, 2000). Men i hvilken grad en aktivitet blir verdsatt, spiller en viktig rolle i senere aktivitetsvalg. Individer kan føle seg kompetente til en gitt aktivitet, men ikke engasjere seg i den fordi den ikke har noen verdi for dem. Forventning-verdi teorien formoder at fordi forventninger og verdier er relaterte, kan begge ha direkte påvirkning på måten folk oppfører seg og valgene de tar (Schunk et al., 2002).

Ubevisst eller bevisst vil mennesker noen ganger gjøre en analyse av fordeler og ulemper («*cost-benefit analysis*») når de ser på konsekvenser av ulik atferd. Mennesker vil altså ikke respondere på en måte de tidligere har gjort, hvis de finner ut at de har for mye å tape, eller for lite å vinne i en situasjon. Verdsetting av oppgaver påvirker også individers læringsstrategier og kognitive prosesser (Eccles & Wigfield, 1985). Personer har også en tendens til å finne verdi i det man er god på, og devaluere ting man ikke mestrer. Mennesker som er interessert i et tema bruker mer oppmerksomhet på dette temaet og er mer kognitivt involvert i dette temaet (Wigfield, 1994). Individers verdsetting av oppgaver påvirker også

motivasjon (Wigfield & Eccles, 2000). Eccles og Wigfield har funnet at elevers verdsetting av skolefaglige oppgaver avtar i løpet av skoleårene (Eccles & Wigfield, 2002).

Modellen til Wigfield og Eccles (2000) beskriver motivasjonsprosessen som foregår i en person i møte med en oppgave eller aktivitet. Den beskriver tanker, oppfatning av verdi, forventning og påfølgende utførelse av en handling. Teorien beskriver hva som skjer inne i en person. Den beskriver ikke direkte hvordan man skal tilrettelegge i klasserommet for utvikling av motivasjon. Læreres arbeid som karakteriseres av forsøk på å vekke interesse for oppgaver som presenteres, og vise verdien av kunnskap på feltet, vil ikke bare motivere for videre arbeid, men fremmer i disse prosessene også en god relasjon til elevene sine.

2.3.1.3 Selvbestemmelsesteori: Hovedtrekk og miniteorier

Selvbestemmelsesteori eller «Self-determination theory» (SDT) som er det engelske navnet, er utviklet av Deci og Ryan (1985, 2002). I dette kapitlet vil jeg ta for meg hovedtrekkene ved SDT, og i neste kapittel (3) vil jeg drøfte mer i detalj hvordan Johnmarshall Reeve (Reeve, 1998, 2006, 2009) med bakgrunn i SDT har vist hvilken betydning autonomistøtte har for læring og utvikling i klasserommet, og for utvikling av relasjoner.

Selvbestemmelsesteori er en omfattende og anerkjent teori for utvikling av motivasjon for læring i klasserommet (Schunk, Pintrich & Meece, 2002). Teorien representerer et bredt rammeverk for studiet av menneskelig motivasjon og personlighet. SDT er en metateori for å ramme inn motivasjonsstudier, en formell teori som definerer indre og varierte ytre kilder for motivasjon og en beskrivelse av rollen indre og ytre motivasjon spiller for kognitiv og sosial utvikling og individuelle forskjeller. SDT består av 6 miniteorier (Self-Determination Theory, 2015). Selvbestemmelsesteori er opptatt av betydningen selvbestemmelse /autonomi har for menneskers velvære, samtidig som teorien i stor grad er orientert mot hvordan selvbestemmelse kan utvikles i individet gjennom det sosiale miljøet. Hvorvidt mennesker opplever at de er selvbestemte eller kontrollerte, avhenger av den sosiale situasjonen mennesket befinner seg i (Deci & Ryan, 1985). Deci og Ryan argumenterer for at mennesket i utgangspunktet er aktivt, men at mennesket er sårbart og kan bli passivt. Det sosiale miljøet et menneske tar del i, kan både støtte og hindre naturlig aktivitet og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Barn vil for eksempel naturlig søke utfordringer, oppdage perspektiver og internalisere kulturelle praksiser (Reeve et al., 2008). SDT bygger altså på antakelsen om at mennesker ved natur er aktive og har en iboende tendens til å ta del i sine omgivelser,

assimilere ny kunnskap og ferdigheter. Deretter vil de integrere dette i en helhetlig psykologisk struktur (Reeve et al., 2008).

Selvbestemmelsesteori består som nevnt av *seks miniteorier*. Jeg omtaler kort alle seks, før jeg avgrenser og utdyper til den som har størst betydning for mitt arbeid, nemlig «*Basic Psychological Needs Theory*». Den første miniteorien heter «*Cognitive Evaluation Theory (CET)*». Teorien dreier seg om betydningen vår kognitive vurdering har for indre motivasjon, en lyst til å gjøre saker for gleden det gir. Den andre miniteorien, «*Organismic Integration Theory (OIT)*», dreier seg om ytre motivasjon i sine varierende former, og hvordan ytre motivasjon kan internaliseres til å gi økende grad av selvregulering, og til å bli ganske så lik indre motivasjon (Self-Determination Theory, 2015). «*Causality Orientations Theory (COT)*», den tredje miniteorien, beskriver individuelle forskjeller i menneskers tendenser til å orientere seg mot sitt miljø, og menneskers tendens til å regulere atferd på ulike måter. Teorien beskriver tre typer kausalitetsorientering: 1) autonomiorientering, som tar for seg om personen handler fra egen interesse for og verdsetting av det som foregår; 2) kontrollorienteringen, med fokus på belønning, fortjeneste og anerkjennelse; 3) upersonlig og umotivert orientering, karakterisert av engstelse angående kompetanse (Self-Determination Theory, 2015).

«*Basic Psychological Needs Theory (BPNT)*, den fjerde miniteorien, argumenterer for at psykologisk velbefinnende og optimal fungering blir predikert av tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, kompetanse og behovet for sosiale relasjoner og tilhørighet. Teorien argumenterer for at situasjoner som støtter versus hindrer disse behovene vil ugjenkallelig påvirke menneskers velvære og aktivitet. Teorien antar at alle tre behovene er essensielle, og at hvis noen av disse behovene ikke blir møtt, vil det føre til negative konsekvenser. Fordi disse behovene er universelle aspekter ved menneskelig fungering, utforsker denne teorien utviklingsmessige og krysskulturelle settinger i søken etter validering og forbedring av teorien (Self-Determination Theory, 2015). Den femte miniteorien, «*Goal Contents Theory (GCT)*», dreier seg om forskjellen mellom indre og ytre mål og deres påvirkning på motivasjon og velbefinnende. Mål blir sett på som forskjellig ut fra hvilke grunnleggende psykologiske behov målene har betydning for, og derfor er de forskjellige i forhold til et menneskes velbefinnende. Ytre mål, slik som finansiell suksess, utseende og popularitet, blir vurdert i forhold til indre mål som felleskap, nære relasjoner og personlig vekst (Self-Determination Theory, 2015).

«*Relationships Motivation Theory (RMT)*», den sjette og siste miniteorien, er spesielt opptatt av det ene grunnleggende psykologiske behovet, behovet for relasjoner. Dette kan være relasjoner mennesker har til venner, romantisk partner og til grupper. Teorien hevder at sosiale relasjoner og interaksjoner med venner, romantisk partner eller grupper ikke bare er ønskelig for de fleste mennesker, men er essensielt for deres tilpasning og trivsel, fordi slike relasjoner tilfredsstillt behovet for tilhørighet. Forskning viser at det ikke bare er slik at man får tilfredsstilt det psykologiske behovet for tilhørighet gjennom å ha relasjoner av høy kvalitet, men at behovet for autonomi, og til en viss grad behovet for kompetanse også blir tilfredsstilt gjennom relasjoner av høy kvalitet. Denne teorien hevder også at de personlige relasjonene med høy kvalitet er der hvor hver part i forholdet støtter hverandres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Self-Determination Theory, 2015). Denne teorien er også meget sentral for min problemstilling, men det finnes foreløpig lite forskning knyttet til lærer–elev relasjoner ut fra denne miniteorien, og derfor har jeg holdt fast ved å utdype «*Basic Psychological Needs Theory*».

For en utdyping av «*Basic Psychological Needs Theory*» hevder Deci og Ryan (2002) at menneskers grunnleggende psykologiske behov har spilt en viktig, men ofte implisitt rolle i SDT. Miniteorien fokuserer på at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet danner grunnlaget for å kunne utøve autonom selvregulering (Reeve et al., 2008:227). *Autonomi* blir av Deci og Ryan (1985) definert som «følelsen av at egne handlinger springer ut av en selv og er ens egne» (min oversettelse) (Reeve et al., 2008). Videre fremlegger de at fordi disse behovene er antatt å være universelle, er forutsetningen om tilfredsstillelse av disse behovene og velvære hos personer noe som kan appliseres til alle aldersgrupper, kjønn og kulturer. Måten behovene tilfredsstilles på vil variere avhengig av alder, kjønn og kultur. Derfor kan en type atferd gi tilfredsstillelse av et grunnleggende psykologisk behov for en gruppe mennesker, men komme i veien for dette for en annen gruppe (Deci & Ryan, 2002).

En sentral hypotese i selvbestemmelsesteori er at en sosial kontekst som støtter menneskers kompetanse, tilhørighet og autonomi, vil legge til rette for motivert atferd (Deci et al., 1991).

2.3.2 Konsekvenser: Motivasjon og læring i klasserommet

Undersøkelser omkring hvordan lærer-elev relasjoner påvirker læring og motivasjon innen motivasjonsperspektivet har historiske sett vært dominert av et lineært perspektiv som antar at det er en direkte sammenheng mellom læreres forventninger, holdninger og atferd, og elevers motivasjon og læring. Funn fra dette lineære perspektivet har bidratt sterkt til vår forståelse av hvordan læreres *undervisning, atferd* og *oppfatninger* bidrar til støttende relasjoner og motivasjon til å lære (Davis, 2003).

Når det gjelder hvordan læreres *undervisning* kan påvirke lærer-elev relasjoner, viser forskning at lærere kan påvirke kvaliteten på samhandlinger med elever og elevenes motivasjon og læring via undervisningskontekstene de velger å bruke (Davis, 2003). Når det gjelder undervisningskontekster, har det vært en økende interesse for å undersøke de sosiale og emosjonelle dimensjonene av undervisningskontekster, og dets innvirkning på elevers motivasjon. Forskning innen dette området har forsøkt å se forbi strukturen i undervisningssammenhenger, mot å se på hvilke typer samhandling mellom elever og lærere som fremmer motivasjon og læring. For eksempel har forskere undersøkt det generelle affektive klimaet i klasserommet, inkludert hovedinnholdet i læreres verbale og nonverbale beskjeder (Davis, 2003). I denne sammenheng har flere studier blitt gjort for å undersøke i hvilken grad lærere skaper et klima som fostrer sosialt ansvar og prososial atferd, elevers oppfatning av sine lærere som omsorgsfulle og støttende, og betydningen av elevers følelse av tilhørighet til skole og klasse (Davis, 2003). Funn fra disse studiene tyder på at det følelsesmessige klimaet i klasserommet (inkludert følelsen av tilhørighet og støtte) predikerer en rekke positive sosiale utfall, inkludert hvor mye en elev søker hjelp, sosial kompetanse og empati, samt akademiske resultater inkludert indre motivasjon for skolen (Davis, 2003). Forskning på elevers opplevelse av lærerstøtte og skoletilhørighet viser at dette predikerer forfølgelse av akademiske mål, mål andre jevnaldrende også har, mål som handler om sosialt ansvar, og innsats (Davis, 2003). Forskning viser at opplevelse av lærerstøtte og skoletilhørighet også predikerer akademisk mestringsforventning, positive følelser i forbindelse med skolen, akademiske prestasjoner og engasjement for oppgaver (task goals) (Davis, 2003).

Når det gjelder hvordan læreres *atferd* kan påvirke lærer-elev relasjoner, er det funn som tyder på at hvilken type pedagogikk lærere benytter, for eksempel tradisjonell pedagogikk versus konstruktivistisk pedagogikk, har konsekvenser for lærer-elev relasjoner (Davis, 2003). I

denne sammenheng hevder Sally Thomas og Penny Oldfather i en artikkel fra 1997 ved navn: «*Intrinsic Motivations, Literacy, and Assessment Practices: "That's My Grade. That's Me"*»:

«Hvis lærere som har en genuin respekt for integriteten til sine elevers sinn, og engasjerer seg i “connected knowing”, vil det hedre elevenes stemme og skape en klasseromskultur som uttrykker genuin respekt for måten elever skaper mening i det de lærer» (Thomas & Oldfather, 1997:112).

Når det gjelder hvordan læreres *oppfatninger* kan påvirke lærer-elev relasjoner, er det funn som tyder på at lærere kan ta med seg oppfatninger om elevers evner og motivasjon, sannsynligheten for elevers suksess, og oppfatninger om seg selv som lærere. Læreres oppfatninger kan forme kvaliteten på læreres interaksjoner mellom elever og kvaliteten på læreres undervisning (Davis, 2003). Lærere bringer også med seg oppfatninger om de karakteristiske trekkene ved skolegang, kunnskap og læring som påvirker nivået og kvaliteten på engasjement med klassen, instruksjonsmaterialet og elever (Davis, 2003).

2.3.2.1 Konsekvenser av lærer-elev relasjonen i tidlige ungdomsår

Forskere innen motivasjonsperspektivet har bidratt mye til forståelsen av konsekvensene lærer-elev relasjonen har i de tidlige ungdomsårene. For eksempel er det en rekke forskere innen motivasjonsperspektivet som vil argumentere for at overgangen mellom barneskolen til ungdomskolen er en vanskelig tid for elever, og at dette har konsekvenser for elevers akademiske motivasjon og skoleprestasjoner (Davis, 2003). Motivasjonsforskere som ser på overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, har spesifikt dokumentert en nedgang i elevers oppfatning av egen kompetanse, autonomi, en nedvurdering av klasserommets læringskontekst, og elevers tilslutning til læringsmål (Davis, 2003). Motivasjonsforskere har også funnet en økt mengde emosjonelle plager som påvirker elevers motivasjon for å lære (Davis, 2003). Motivasjonsforskere foreslår at alle disse plagene kan komme av et misforhold mellom behov elever i de tidlige ungdomsårene har, og strukturen og organiseringen av ungdomsskolen. Et eksempel på dette er at en motivasjonsforsker har argumentert for at den brå overgangen skoleelever opplever, og skoleelevenes statusfall i skoleovergangen, samlet sett fører til problemer for noen elever (Eccles et al., 1993 i Davis, 2003).

Nedgang i kvalitet på lærer-elev relasjoner i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen har også blitt dokumentert av Lynch og Cicchetti (1997). I sin forskning har

de funnet at 60 % av ungdomsskoleelever ikke følte seg knyttet til sine lærere og ikke ønsket å være nært knyttet til sine lærere. Midgley, Feldlaufer og Eccles (1989) fant også en endring i elevers opplevelse av støtte fra sine matematikklærere. Elever som hadde mindre støttende lærere det første året på ungdomsskolen, viste en nedgang i den verdien de gav faget matematikk, men elever som fikk mer støttende lærere det første året på ungdomsskolen, viste en økning i verdien de gav faget matematikk (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Forskning viser også at ungdomsskoleelever som opplevde at læreren var støttende, følte seg mer knyttet til skolen og hadde mer positive følelser for skolen. Slike elever hadde også en tendens til å føle seg mer kompetente, til å være mer fokuserte i sin oppfølging av faglige mål, og hadde et høyere karaktersnitt på slutten av året (Davis, 2003). Annen forskning på dette området viste at graden av støttende relasjoner mellom lærere og elever fortsetter å predikere sosiale og faglige resultater gjennom ungdomsskolen og i overgangen til videregående skole (high school). Denne forskningen viser videre at støttende relasjoner med lærere kan bidra til å redusere risiko for vansker i ungdomsårene, avvik og faglige problemer (Davis, 2003).

2.3.3 Utvikling: motivering, evaluering og autonomistøtte

Som vi har sett, har læreres adferd i klasserommet i form av hvorvidt de makter å gi forventning om mestring, vekke interesse og formidle verdier av oppgaver, stor betydning ikke bare for hva som karakteriserer en god lærer elev relasjon. Det har også betydning for utvikling og bevaring av relasjoner. Det samme kan sies om autonomistøtte, som ut fra selvbestemmelsesteori antas å tilfredsstillende grunnleggende behov, hvor behov for relasjoner er et av de tre.

Forskning indikerer ellers at læreres tidsbruk og bruk av evaluering kan ha viktige implikasjoner for utvikling av relasjoners kvalitet. For eksempel om elever opplever at lærerne deres legger vekt på produktet av læringen i stedet for læringsprosessen, og om lærere er mest opptatt av om elevene gjør ting «korrekt», eller hvorvidt de har forstått det de gjør. Forskning indikerer også at noen lærere ser seg selv som voktere og tilbydere av kunnskap, og at de noen ganger behandler elever som nybegynnere som trenger forenklede systemer for å forstå. De kan velge strategier som opprettholder den største kontrollen over elevenes læringsutbytte. Disse strategiene kan ha en negativ innvirkning på lærer-elev relasjoner ved å vektlegge maktforskjellen mellom elever og lærere, særlig når elever ikke forstår prosessen bak evaluering og ikke vet hvorfor de fikk en god eller dårlig karakter. Lærere som heller ser

på elever som individer som er i stand til å konstruere kunnskap sammen med andre, velger strategier som øker elevers evner som lærende. Slike lærere får elevene sine til å engasjere seg i selvevaluering. Det spiller en uvurderlig rolle i å hjelpe elevene til å forstå sine styrker og svakheter, og å oppdage sitt læringspotensiale (Thomas & Oldfather, 1997).

Elizabeth Moje (1996) argumenterte for at lærere kan vise omsorg gjennom sin organisering og forberedelse av timer, samt gjennom å modellere og fremme elevers bruk av strategier som vil hjelpe dem å lære effektivt. Forskningsfunnene hennes indikerer at hvor godt en lærer forbereder seg til en time, og hvilket fokus lærere har på elevers forståelse og læring, har sammenheng med i hvilken grad lærere blir i stand til å konsentrere seg om å hjelpe elever med å lage forbindelser mellom skolestoffet og deres egne liv. I nyere forskning er det også gjort studier som tyder på at lærere kan vise omsorg gjennom bruk av humor (Moje, 1996).

Funnene til Skinner og Belmont (1993) indikerer videre at lærernes atferd i klasserommet kontinuerlig påvirker elevenes oppfatninger av samhandling med lærere og graden av engasjement de får i forhold til skolearbeidet (Davis, 2003). Skinner og Belmont (1993) fant at lærernes engasjement med sine elever, både faktisk engasjement og engasjement som ble oppfattet av elevene, påvirket kvaliteten på elevenes atferdsmessige og emosjonelle engasjement i skolen. Generelt forutsa økt engasjement i lærer-elev relasjonen elevenes oppfatning angående struktur og autonomi innenfor klasserommet, og elevenes følelser i forhold til å involvere seg med læreren. Videre ble det funnet at lærernes rapporter om egen involvering med elevene hadde både direkte og indirekte innflytelse på elevenes emosjonelle engasjement i klassen, og indirekte effekt på elevenes atferdsmessige engasjement. Skinner og Belmonts (1993) funn tyder på at lærernes atferd i klasserommet påvirker elevers oppfatninger av samhandling seg imellom, samt graden av engasjement i klassens pensum (Davis, 2003).

2.3.3.1 Betydningen av å støtte elevers autonomi

De mest slående forskningsfunnene angående utviklingen og betydningen av lærer-elev relasjonen er betydningen av å støtte elevers autonomi (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Reeve, 1998). Autonomi refererer til i hvilken grad lærere gir muligheter til elevene å forfølge og bestemme sine egne oppgaver og resultater. Forskning indikerer at lærere som på en suksessfull måte klarer å balansere behovet for struktur i undervisningen med behovet for autonomi, øker elevers følelse av ansvar for egen læring, indre motivasjon for faglige

oppgaver, opplevelse av kompetanse, og bruk av strategier som leder til begrepsmessig forståelse (Reeve, 1998). Motivasjonsstil er begrepet Reeve (2006; 2009) bruker om læreres atferd og kommunikasjon i klasserommet. Motivasjonsstil kan være autonomistøttende men også kontrollerende (Reeve et al., 2008). Det kommer jeg nærmere tilbake til senere.

Sally Thomas og Penny Oldfather (1997) har gjort forskning som indikerer at lærere som deler makt med elevene sine, støtter elevens utvikling av autonomi. Det gjør de ved å lage en struktur i undervisningen som hjelper elevene med å ta et økende ansvar for egen læring (Thomas & Oldfather, 1997). I den andre enden av skalaen angående autonomi versus bruk av kontroll i klasserommet, har andre forskere observert lærer-elev relasjoner hvor lærere og elever ble involvert i en kamp om å få overtaket i klasserommet, fordi læreren benyttet for mye kontrollerende atferd (Manke, 1997).

Også andre forskere advarer mot konsekvensene av å bruke for mye kontroll i klasserommet. De sammenlikner behovet for disiplin i klasserommet med relasjoner basert på tvang og ufrihet. Og de mener at barn som kontinuerlig blir styrt av verdier, oppfatninger og ideer andre har, kan lede til barn som enten opptrer med en tankeløs konformitet i sitt moralske og intellektuelle liv, eller til barn som gjør opprør. Lærere som utvikler relasjoner med elever som er karakterisert av overdreven bruk av kontroll, vil derfor få atferdsmessig kontroll på sine elever på bekostning av å fremme elevens opplevelse av intellektuell kontroll (De Vries & Zan, 1996 i Davis, 2003).

I en serie studier utviklet for å undersøke autonomistøttende lærere, fant Johnmarshall Reeve at autonomistøtte er assosiert med en økende oppmerksomhet for elevens ønsker. Reeve fant også at autonomistøttende lærere har mindre tendens til å gi direktiver og gi sine egne løsninger på barns problemer (Reeve, 1998; Reeve et al., 1999).

Ungdommer blir mer og mer bevisst sin egen vilje eller følelse av kontroll, men forskning har vist at ungdomsskoler har en tendens til å være mer restriktive overfor elevens autonomi, og gir færre muligheter for elevens innspill og autonome beslutningsprosesser. Dette gjør det vanskeligere for elever å utvikle en følelse av selvtilit og emosjonell uavhengighet fra voksne (Davis, 2003).

Andre forskere har funnet at strukturelle endringer assosiert med overgangen til ungdomsskolen, ikke var så viktige som forandringer i elevens oppfatninger av

utdanningspraksisene til skolene. Elever som opplever en nedgang i opplevd autonomi eller selvstendighet, i motsetning til faktiske muligheter for å bli autonome, rapporterte økt engstelse omkring skolen og en nedgang i indre motivasjon og opplevelse av egen kompetanse (Davis, 2003).

Jeg har nå tatt for meg litt av forskningen innen motivasjonsperspektivet som har vist betydningen av å støtte elevers autonomi. Fokuset på betydningen av autonomistøtte vil jeg komme tilbake til i kapittel 3, med spesielt fokus på SDT (Deci og Ryan, 2002) og Deci og Ryan og Johnmarshall Reeves arbeid (Reeve et al., 2008).

2.4 Samlet oppsummering og drøfting

Intensjonen med kapittel 2 var å besvare delspørsmål 1-3 om hvorledes de tre valgte teoretiske perspektivene karakteriserer lærer-elev relasjonen, hvilke konsekvenser den har, og hvordan utviklingen skjer. Felles for perspektivene er at de har synspunkter på lærer-elev relasjonens karakteristiske trekk, konsekvenser og utvikling.

Forskere som jobber ut fra *tilknytningsperspektivet* mener lærer-elev relasjonen kan karakteriseres som en videreføring av foreldre-barn relasjonen, og diskuterer kvaliteten på relasjoner som noe som gjenspeiler kombinasjoner av emosjonell nærhet, konflikt, og avhengighet (Davis, 2003). Forskning innen tilknytningsperspektivet hevder at det gir *konsekvenser* ikke å ha hatt trygge relasjoner til sine primære omsorgspersoner, og at den tidlige relasjonen til primære omsorgspersoner kan ha konsekvenser og påvirke relasjoner til lærere, og sosial og kognitiv utvikling videre i ungdomstiden og i voksen alder. Lærer-elev relasjonen blir sett på som en forlengelse av foreldre-barn relasjonen innen deler av forskningen basert på tilknytningsteori. Teoretikere som arbeider ut fra dette perspektivet, mener barn *utvikler* skjemaer eller skript for relasjoner til omsorgspersoner (Bowlby, 1988; Davis, 2003). Forskning tyder likevel på at skriptene kan endres med nye erfaringer med andre omsorgspersoner. Det er uenighet om i hvilken utstrekning skriptene barn utvikler, kan generaliseres. Forskning tyder imidlertid på at det er mulig for barn å skille mellom relasjoner til lærere og foreldre, og at barns tilknytningsstil er foranderlig (Davis, 2003; Lynch & Cicchetti, 1997; Pianta & Nimetz, 1991). Jeg velger i denne oppgaven å støtte meg til den oppfatning i litteraturen at barns tilknytningsstil er foranderlig. Når det gjelder synet på hvordan lærer-elev relasjonen utvikles i tilknytningsperspektivet, understrekes den

emosjonelle kvaliteten på voksnes interaksjoner og responsen som blir gitt til barn (Davis, 2003). Forskere her mener det finnes sensitive perioder hvor det er gunstig å intervensere (Pianta & Walsh, 1996), og de har vist hvor viktig det er at lærere tidlig utvikler gode relasjoner til sine elever (Davis, 2003; Pianta, 1992).

Studier gjennomført med et *sosiokulturelt perspektiv* som basis for lærer-elev relasjonen, mener karakteristikker er å finne i den gjensidige påvirkningen mellom lærer og elev, og på relasjoner som innebygget i kulturer eller systemer vi omgir oss med. I stedet for å undersøke endringer isolert i enkelt individer, vil sosiokulturelle forskere undersøke dynamiske prosesser og se etter gjentakende mønstre i systemer (Davis, 2003). Slike systemer kan for eksempel være lærer-elev dyaden, et klasserom og en skole. Forskere med utgangspunkt i sosiokulturell teori er opptatt av dyaden mellom lærer og elev, og analyse av innholdet i dialogen. Klasserommet og skolekulturen blir sett på som bakteppet for dynamiske læringsprosesser, og relasjonen forstås ut fra konteksten hvor samspillet skjer. Innenfor sosiokulturell teori blir gode relasjoner mellom aktører sett på som en forutsetning for, og har den konsekvens å skape klasseroms miljøer som en arena for konstruksjon av kunnskap, og for å igangsette en utviklende dialog og deltakelse i læringsprosesser (Fjell & Olaussen, 2012). Den sosiokulturelle tilnærming til elev-lærer relasjoner, inkludert sosial-konstruktivistisk og økologisk retning, utfordrer oss til å undersøke hvordan vi som voksne definerer vår forståelse av barns mellommenneskelige relasjoner. Sosiokulturell teori retter fokus mot interaksjoner og intersubjektivitet for positiv utvikling (Davis, 2003). Det som karakteriserer for eksempel en god lærer-elev relasjon med positive interaksjoner i dyader, er også hva som utvikler og holder relasjonen ved like.

Motivasjonsperspektivet har historisk sett vært fokusert på at lærere styrer utviklingen av lærer-elev relasjoner. På grunn av dette fokuset, har mye av forskningen på lærer-elev relasjonen innenfor motivasjonslitteraturen blitt karakterisert av dimensjoner som faller inn under lærerens kontroll (Davis, 2003). Motivasjonsforskere er mest opptatt av hvordan lærere påvirker motivasjon, læring og kognitiv utvikling, og gjennom disse prosessene utvikles relasjoner til elevene. Motivasjonsperspektivet ser på lærer-elev relasjonen som mer definert av den utdanningsmessige konteksten enn av foreldre-barn relasjoner og relasjonelle skript (Davis, 2003). Fra motivasjonsperspektivet valgte jeg tre teorier som er viktige i klasserommet: mestringsforventning (Bandura, 1997), forventning-verdi teorien (Wigfield & Eccles, 2000), og selvbestemmelses teori (Deci og Ryan, 2002). Lærer-elev relasjonene

karakteriseres av hvorvidt lærerne makter å utvikle mestringsforventning for eksempel gjennom vikarierende erfaringer eller verbal overtalelse, og gjennom å formidle det nyttige og verdifulle ved arbeidsoppgavene som skal løses. Selvbestemmelsesteori fokuserer på betydningen selvbestemmelse/autonomi har for å tilfredsstillte menneskers grunnleggende behov, og hvordan dette kan utvikles i det sosiale miljøet. En sentral hypotese i selvbestemmelsesteori er at en sosial kontekst som støtter menneskers kompetanse, tilhørighet og autonomi, vil legge til rette for intensjonell og motivert atferd (Deci & Ryan, 2002). Forskning indikerer at læreres bruk både av tid og evaluering kan ha viktige implikasjoner for relasjoners kvalitet og motivasjon. Læreres undervisningsstrategier har konsekvenser for elevers læringsutbytte. Lærere kan vise omsorg gjennom sin organisering og forberedelse av timer, samt gjennom å modellere og fremme bruk av strategier som vil hjelpe dem å lære effektivt. Lærernes atferd i klasserommet bidrar til utvikling av lærer-elev relasjonen ved at den påvirker kontinuerlig elevenes oppfatninger og samhandling med andre, samt graden av engasjement eleven får for skolearbeid.

Satt opp mot hverandre, ser vi at de tre teoritradisjonene, både supplerer hverandre og overlapper hverandre. Når det gjelder hvordan lærer-elev relasjonen karakteriseres i de ulike tradisjonene, så supplerer de hverandre med fokus mot ulike forhold som emosjonell støtte i tilknytningsperspektivet, kvaliteten på dyaden i sosiokulturell teori, og evne til å motivere bl.a. med autonomistøtte i selvbestemmelsesteori som representant for motivasjonsperspektivet. Samtidig overlapper de hverandre ved at interaksjoner mellom liten og stor på et eller annet felt ser ut å danne basis i relasjonsutviklingen (Davis, 2003). I sosiokulturell teori har interaksjoner alltid vært et nøkkelbegrep. I nyere forskning er interaksjoner et begrep også i tilknytnings- og motivasjonsteori. Sosiokulturell tilnærming bifaller på denne måten perspektiver fra et tilknytnings- og motivasjonsteori, både når det gjelder karakteristiske trekk og konsekvenser. Denne overlappingen skal vi se blir forsterket i løpet av de ti siste årene (kap. 3).

Autonomistøtte fokuseres også i alle de tre perspektivene. Ordbruken er noe forskjellig, som Piantas «supportive teachers» i tilknytningsperspektivet, mens sosiokulturelt perspektiv fokuserer på felles forståelse. SDT utdyper og konkretiserer hva autonomistøtte er, hva vi kan si og gjøre for å støtte autonomi i klasserommet. SDT er opptatt av at autonomistøtte tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene, hvor relasjoner er et av dem, noe som er viktig for å bygge gode lærer-elev relasjoner.

Samlet sett bidrar alle perspektivene til å øke vår forståelse av hvordan læreres undervisning, atferd og oppfatninger fremmer og eventuelt hemmer utvikling av relasjoner og motivasjon for å lære. De ulike perspektivene bidrar til en dypere forståelse av lærer-elev relasjonen som et komplekst relasjonelt system (Davis, 2003).

3 Teoretiske perspektiver: Utvikling de senere år

Fokuset for dette kapitlet er å besvare delspørsmål 4: *Hvilke konkrete bidrag til utvikling av lærer-elev relasjonen har forskning ut fra de tre valgte teoretiske perspektivene gitt spesielt de ti siste år?* På samme måte som i kapittel 2 har jeg delt kapitlet i tre deler, omkring perspektivene 1. tilknytningsteori, 2. sosiokulturell teori og 3. motivasjonsteori. Hver del tar for seg nyere forskning, som hovedsakelig er publisert etter 2003.

Når det gjelder *tilknytningsperspektivet*, vil observasjonsverktøyet «*The Classroom Assessment Scoring System*» (CLASS), som er utviklet av Pianta med kolleger, være sentralt. Instrumentet er konstruert for å observere læreres atferd i klasserommet (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Hamre et al., 2013). Min begrunnelse for å trekke fram «CLASS» er at den videreutviklede og validerte versjonen av instrumentet fra 2008, forener og integrerer de ulike perspektivene, ved at her trekkes inn aspekter av sosiokulturell art og fra motivasjon i tillegg til utgangspunktet i tilknytningsteori (Hamre & Pianta, 2013; Levya et al., 2015; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Pianta og Hamre utvider imidlertid teoriperspektivet fra tilknytningsteori til utviklingsteori i bred forstand, da de undersøker ulike alderstrinn i skolen. «CLASS» er interessant både på bakgrunn av inkluderingen av de ulike teoretiske perspektivene, og på grunn av den omfattende forskningen som ligger bak dette instrumentet.

Jeg redegjør i det første underkapitlet for bakgrunnen for «CLASS», og deretter ser jeg på oppbyggingen av instrumentet. Videre ser jeg på det teoretiske grunnlaget for «CLASS», og hvordan «CLASS» er blitt validert. Når det gjelder min orientering om bakgrunnen for «CLASS», bruker jeg en del litteratur som er utkommet tidligere enn de ti siste år.

I det andre underkapitlet vil nyere forskning innen det *sosiokulturelle perspektivet* presenteres, hvor råd om hvordan man bidrar til en god lærer-elev relasjon, står i fokus. Sosiokulturell teoritradisjon har verdifulle innspill man kan bruke i arbeidet med å utvikle en god lærer-elev relasjon. Dette teoriperspektivet har ikke utviklet observasjonsverktøy for å analysere klasseromsinteraksjoner, men desto viktigere er den grunnleggende tenkingen de vektlegger for å observere dyaden mellom lære og elev. De har alltid lagt vekt på interaksjoner mellom personer, og linjen til hvilken betydning dette samspillet har for motivasjon, er nytt i utviklingen av dette perspektivet. Walker og kolleger (2010) trekker

spesielt fram betydningen det sosiale samspillet og utviklingsmulighetene som ligger der, har for motivasjon. Om Rogoff (1990) har vært en sentral teoretiker lenge på feltet, vil jeg kort omtale hennes bidrag rundt «guided participation», da det konkretiserer hvordan man skal øke kvaliteten på samspillet, som bidrar til pedagogiske konsekvenser.

Når det gjelder *motivasjonsperspektivet*, vil jeg i det tredje underkapittelet avgrense til selvbestemmelsesteori, og utdype forskning relatert til autonomistøtte i klasserommet. Johnmarshall Reeve og kollegers (Reeve et al., 2008) kategorier for å undersøke om en lærer har en autonomistøttende eller kontrollerende motivasjonsstil, står sentralt. Jang, Reeve og Decis (2010) forskning omkring betydningen av struktur i klasserommet som bakteppe for autonomistøtte, vil bli omtalt. Jeg berører kort betydningen av lærerens motivasjon (Reeve & Su, 2014), og at deres psykologiske behov blir tilfredsstilt, som Klassen og kolleger har vært opptatt av (Klassen, Perry & Frenzel, 2012).

Til slutt diskuteres de tre perspektivenes utvikling det siste tiår for å besvare delspørsmål 4, og som teoretisk grunnlag for pedagogiske konsekvenser.

3.1 Tilknytningsperspektivet: Bakgrunn for «CLASS»

Jeg vil ta for meg noen utvalgte studier som har ledet frem til utviklingen av observasjonsverktøyet «CLASS». Deretter vil jeg beskrive oppbyggingen av instrumentet, og si litt om valideringen, både i USA og i andre kulturer. Jeg drøfter videre hvordan «CLASS» sine tre områder /domener (emosjonell støtte, klasseromsorganisering og instruksjonsstøtte), og de tilhørende delområder eller dimensjoner, viser likhetstrekk med aspekter og begreper fra sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Domener og dimensjon retter fokus mot atferd i undervisning som kan bidra til konkrete utviklingsprosesser med praktiske konsekvenser (kap. 4).

3.1.1 Fokus på barns tidlige relasjoner og videre utvikling

Som vi har sett under presentasjonen av tilknytningsteori (kap. 2), antas relasjoner mellom et barn og dets primære omsorgsgiver som basis for fremtidige relasjoner. Teorien antar at disse relasjonene påvirker hvordan barn utvikler viktige ferdigheter som emosjonell kontroll og sosiale evner, og at relasjonen former basis for fremtidig utvikling. I tillegg gav forskning en

økende forståelse for de mange faktorene som påvirker barns utvikling, og at relasjoner kan forandres (Teachstone, 2015b).

En studie gjennomført av «The National Institute of Child Health and Human Development» (NICHD) så på hvordan omsorgserfaringer barn har gjort (child-care experiences) påvirker barns utvikling. Aspekter ved barns miljø, og sosiale, akademiske og selvregulerende evner ble sett på i storskalastudier. Forskerne undersøkte de samme aspektene i omsorgsgiver-barn interaksjoner som i lærer-elev interaksjoner. Det var faktorer som sensitivitet, stimulering og motivasjon. Disse forskerne fant at de samme forhold man ser på som viktige for å være en «god forelder» («good parenting»), også viste seg å være bra for barn i barnehagen, f.eks. NICHD studien viste at kvalitet på omsorg påvirker barns utvikling. På bakgrunn av resultatene fra denne studien argumenterte man for å definere kvalitet i barnehagen på samme måte som man definerer kvaliteten på foreldreomsorg. Begreper som tilknytning og sensitivitet overfor barns signaler er sentrale. NICHD studien viste at kvalitet på omsorg også har effekt på barns utvikling både på barnehage og barneskolenivå (Teachstone, 2015b). Disse aspektene finner vi igjen i «CLASS» teoretiske rammeverk.

Etter NICHD studien ble en annen studie utført av «The National Centre for Early Development and Learning» (NCEDL). Denne studien undersøkte kvaliteten av offentlig støttede førskoleprogrammer. I studien utformet forskere den første versjonen av observasjonsverktøyet «CLASS» fra en tilpasning av «The Classroom Observation System» (COS). Gjennom å bruke dette observasjonsverktøyet målte NCEDL- forskerne lærer-elev interaksjoner i nesten 700 statlige støttede førskolegrupper over 11 stater. Akkurat som NICHD studien, observerte forskere i denne studien kvaliteten på klasseromsinteraksjoner, og vurderte den akademiske og sosiale utviklingen på tilfeldig valgte barn som deltok i disse førskoleprogrammene (Teachstone, 2015b).

Funnene fra disse og andre studier demonstrerte betydningen av lærer-elev interaksjoner. Ulik type forskning på dette området viste følgende: Effektive lærer-elev interaksjoner fører til bedre kognitive, atferdsmessige og sosiale resultater (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant & Howes, 2008 i Teachstone, 2015b). En annen studie viste at mange barnehager («pre-K classrooms») har lave eller moderate nivåer av interaksjoner, og det antydes at mange barn i omsorgsprogrammer (childhood programs) ikke får ta del i

interaksjoner som gir sosiale og akademiske gevinster (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Videre viste en annen studie at små forskjeller i lærer-barn interaksjoner blir assosiert med betydelige forskjeller i barns utvikling (Howes et al., 2008 i Teachstone, 2015b). En annen studie viste at utviklingsstøtte, som er nøyaktig designet og implementert på en profesjonell måte, kan øke kvaliteten på lærer-elev interaksjoner (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice 2008 i Teachstone, 2015b). Nå vil jeg beskrive noen av arbeidene til Robert Pianta og Bridget Hamre angående betydningen mellom relasjoner og framgang i skolen, som har hatt stor innflytelse på utformingen av siste versjon av instrumentet.

3.1.1.1 Pianta og kollegers tidlige arbeid: Betydningen av lærer-elev relasjoner og prediksjon av framgang i skolen

Robert Piantas tidligste arbeid om lærer-elev relasjonen fremlegges i boka «*Enhancing relationships between children and teachers*» (1999). Boka bruker systemteori for å beskrive ulike faktorer i lærer-elev relasjonen, og den integrerer klinisk psykologi, skole og utviklingspsykologi. Boka diskuterer sirklene av systemer rundt barnet, fra barnets individuelle personlighet som et system til barnets lærer-elev relasjon, og multiple relasjoner i klasserommet. Og til slutt blir skolens regelverks påvirkning på barnet diskutert. Pianta (1999) peker på at relasjoner kan regulere barnets emosjonelle opplevelse av skolen, gi struktur og retningslinjer i forhold til jevnaldrende og være en trygghet som hjelper eleven å mestre. Pianta peker på at en nær relasjon med en lærer kan fungere som en beskyttelsesfaktor. I en survey som det blir referert til i Pianta sin bok (Resnick, 1997 i Pianta, 1999) kommer det frem at den faktoren som ble assosiert med gode resultater på alle områder for ungdom, var en relasjon til en voksen som ble opplevd som støttende. Pianta fremhever også at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for barn og unges tilpasningsferdigheter.

I 2001 fullførte Hamre og Pianta en longitudinell studie som i korte trekk så på lærer-elev relasjoner hos små barn, og relasjonens påvirkning på barnas skoleresultater frem til åttende klasse (Hamre & Pianta, 2001). Jeg vil se nærmere på denne studien og en studie av de samme forskerne fra 2005, som viktige grunnlag for utviklingen av «CLASS».

Hamre og Pianta (2001) studerer relasjonen mellom lærer-elev i forhold til barnets tidlige tilknytning til foreldre og elevers indre arbeidsmodell om relasjonen til voksne

omsorgspersoner. Det overordnede forskningsspørsmålet i Hamre og Piantas studie (2001) var å undersøke i hvilken grad barnehagelæreres oppfatninger av egne relasjoner med elever henger sammen med akademiske og atferdsmessige resultater opp til åttende klasse. Hamre og Pianta så dette som interessant, da tidlige utviklingsprosesser i skolen er godt dokumentert som stabile både når det gjelder barns akademiske og atferdsmessige resultater (Hamre & Pianta, 2001).

Barnehagelærerne i studien rangerte barns atferd og kvaliteten på lærer-elev relasjonen i førskolen. Undersøkelsen så også på hvordan barnehagelæreres relasjoner til barnehagebarna delvis sto fram som parallelle til prosesser i skolen, og at gode relasjoner til lærere gav opphav til stabilitet i barns akademiske og atferdsmessige resultater.

Hamre og Pianta (2001) ventet at barns tilpasning til den sosiale konteksten i de første årene på barneskolen, ville forklare en signifikant del av barns skolerresultater senere. Dette var den ene hypotesen for studien. Den andre hypotesen deres var reist på bakgrunn av tidligere forskning, som viste at det er høy stabilitet i barns akademiske og atferdsmessige resultater over tid. Hamre og Pianta ønsket på denne bakgrunn å vurdere om det var en sammenheng mellom tidlig sosial tilpasning og senere skolerresultater. Forskerne formodet lærer-elev relasjoner ville bidra til prediksjon av måter å takle det sosiale miljøet på, etter å ha kontrollert for tidlige målinger av barns intelligens og atferd. En ventet at resultater i slutten av barneskole og ungdomsskole ville bli predikert av resultatene fra barns første skoleår.

Utvalget i studien på 179 barn, ble fulgt fra barnehage og opp til åttende klasse. Med hensyn til de to områdene som ble undersøkt i studien, faglige eller atferdsmessige resultater, var det forventet at barnehagelæreres oppfatning av kvalitet på lærer-elev relasjoner ville være sterkere assosiert med atferdsmessige resultater enn med faglige resultater. Grunnen til det var at kvaliteten på lærer-elev relasjonen delvis er et mål på sosial tilpasning, og derfor er resultater som har med elevers atferd å gjøre.

Resultatet viste at tidlige barnehagelærer-barnehagebarn relasjoner er unike prediktorer for akademiske resultater, og for atferden en elev har i tidlig barneskole, med en mediert effekt gjennom åttende klasse. Barnehagelæreres rapporter angående negativitet i relasjoner til barnehagebarn, predikerte barnas karakterer, standardiserte testskårer og arbeidsvaner i nedre trinn i barneskolen. Negative relasjoner i barnehagen, markert ved grad av konflikt og avhengighet, predikerte også barns akademiske resultater og barns atferd i øvre trinn i

barneskolen og i ungdomsskolen, særlig for de barnehagebarna som hadde tidlige atferdsproblemer, og for gutter generelt. Disse sammenhengene forble signifikante etter å ha kontrollert for kjønn, etnisitet og kognitiv evne.

Hamre og Pianta argumenterer for at deres studie (2001) støtter teorier angående hva man antok forutsa skolesuksess. Rollen voksen-barn relasjonen har for positiv utvikling er sentral, og de mener resultatene har en rekke implikasjoner for intervensjons- og forebyggende tiltak overfor små barn.

Hamre og Piantas (2005) studie underbygger ytterligere antagelsen om at gode relasjoner og tidlig støtte av barn og elever er viktig for skolerresultater i en årrekke framover. «CLASS» manualen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) viser også til denne studien. Hamre og Pianta (2005) brukte data fra en stor studie av barn og familier for å undersøke måten skoleproblemer kan bli moderert på gjennom støtte fra lærere i første klasse. Spesifikt undersøkte Hamre og Pianta om barn med høy risiko for tidlige nederlag i skolen, som ble møtte med god instruksjon og emosjonell støtte fra første klasse, oppnådde resultater på linje med jevnaldrende uten risiko for nederlag i skolen.

Utvalget i studien besto av 910 deltakere i en nasjonal studie, hvor det ble identifisert barn med høy risiko for tidlige skolerelaterte nederlag. De ble identifisert som risikoutsatte ut fra demografiske karakteristikk, og mange funksjonelle problemer (atferdsmessig, oppmerksomhet, akademiske og sosiale problemer) som hadde blitt rapportert av barnas barnehagelærere.

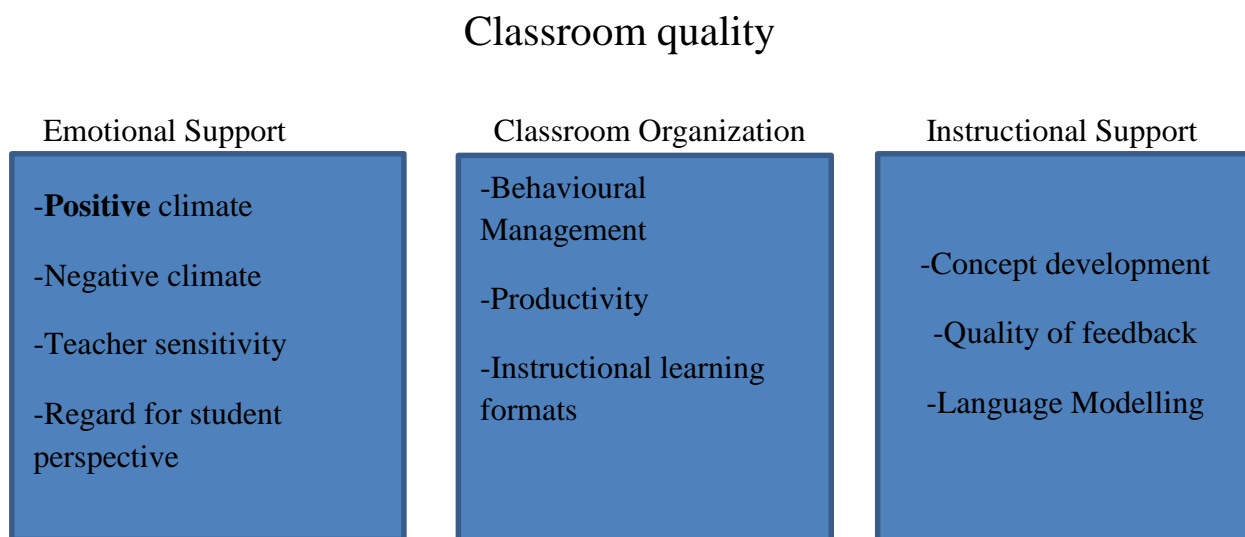
Resultatet viste at gruppen barn som fikk emosjonell støtte og god faglig instruksjon, viste bedre prestasjoner og lavere nivå av lærer-elev konflikter, enn sine jevnaldrende, som i utgangspunktet hadde lav risiko for nederlag, men ikke fikk tilsvarende støtte verken emosjonelt eller i instruksjon (Hamre & Pianta, 2005).

Implikasjoner av funnene fra Hamre og Piantas to studier (2001; 2005) er at betydningen av lærer-elev relasjoner er stor for framgang i skolen. Det banet veien for deres utvikling av et verktøy som på en god måte kan undersøke hvordan lærere opptrer ovenfor elever i klasserommet, både i forhold til emosjonell støtte, god instruksjon og til å organisere aktivitet i klasserommet. Disse tre områdene finnes igjen som de tre sentrale områdene for observasjon

i «CLASS». Læreres interaksjoner med barn er i fokus, da kilden til utvikling av gode evt. dårlige relasjoner ser ut å ligge i kvaliteten på interaksjonene.

3.1.2 Oppbyggingen av observasjonsverktøyet «CLASS»

Observasjonsverktøyet «CLASS» er basert på en teoretisk modell som består av tre områder eller såkalte domener som karakteriserer kvaliteten på klasseroms klimaet: «Emosjonell støtte», «Klasseromsorganisering», og «Instruksjonsstøtte». På engelsk kalles domenenene: «Emotional support», «Classroom organization» og «Instructional support». Domenene er delt inn i ulike dimensjoner med eksempler på karakteristisk atferd. Den teoretiske modellen er presentert i Figur 1.



Figur 1. Overblikk over «CLASS» domener og dimensjoner (Hentet fra Pianta, La Paro & Hamre, 2008, s. 2)

«CLASS» er, som nevnt, bygget opp av tre domener som er konkretisert av dimensjoner. Dimensjonene under de ulike domenenene er igjen konkretisert med ulike indikatorer, med eksempler på hva man skal se etter av atferd (såkalte atferdsmarkører). Atferdsmarkørene gir beskrivelser og eksempler på atferd som kan fremme positivt eller negativt klima i klasserommet, og skal være til hjelp i kategoriseringen av observert atferd (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). I vedlegget tilhørende denne masteroppgaven gis det utfyllende informasjon over alle fire nivåene, med domener, dimensjoner, indikatorer og atferdsmarkører. I vedlegget ser man navnet på dimensjonen uthevet med en blå «strek». Nedenfor er det et uthevede ord som er navnet på indikatorene. Og under der er det ord markert med en prikk foran, dette er

atferdsmarkørerene. Observasjoner skåres fra lav grad (1-2), middels grad (3-5) til høy grad (6-7). Til sammen evaluerer nivåene i «CLASS» i hvilken grad lærere gjennom hva de sier og gjør på en effektiv måte støtter barns utvikling, både sosialt og faglig, (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

«CLASS» domener og dimensjoner bygger i utgangspunktet på tilknytningsteori og utviklingsteori, og forskning som gir støtte for at interaksjoner mellom elever og voksne er den primære mekanismen for elevers utvikling og læring (Greenberg, Domitrich & Bumbarger, 2001; Hamre & Pianta, 2007; Morrison & Connor, 2002; Pianta, 2006; Rutter & Meghan, 2002 i Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Man kan på side 1 i «CLASS» manualen for alderstrinnet «Pre-K» lese:

“The CLASS dimensions are based solely on interactions on teachers and students in the classroom; this system does not evaluate the presence of materials, the physical environment or safety, or the adoption of a specific curriculum. The distinction between observed interactions and physical materials or reported use of curriculum are prevalent and fairly well organized. The CLASS focuses on interactions between teachers and students and what teachers do with the materials they have” (Pianta, La Paro & Hamre, 2008, s.1).

Det tok ikke lang tid før «The Federal Office of Head Start» i USA tok i bruk «CLASS» som en måte å vurdere interaksjoner mellom liten og stor, og på grunnlag av disse vurderingene veiledet de lærere med mål om å forbedre barns skolerresultater. Det kreves i dag sertifisering for å anvende observasjonsverktøyet. Dette bidrar til å sikre validiteten av observasjonene som gjøres. For å møte det økende behovet, opprettet Bob Pianta og Bridget Hamre organisasjonen «Teachstone» i 2008 for å utbre og opplyse om materialet knyttet til «CLASS» (Teachstone, 2015a).

«CLASS» finnes i ulike versjoner utviklet for aldersgrupper fra «Infant» og i seks nivåer opp til «Secondary education». Ved å gi en felles målestokk og et felles begrepsapparat for diskusjon av kvaliteten i klasserom på tvers av aldersgrenser, fokuserer «CLASS» problemer med overganger mellom ulike klassetrinn, og den gir også en kontekst-spesifikk og utviklingsmessig målestokk for ulike klassenivåer (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Jeg vil videre i kapitlet avgrense omtalen av «CLASS» til å beskrive nærmere «CLASS» versjonen for aldersgruppen «Pre-K». Bakgrunnen for at jeg har valgt å avgrense til å bruke «CLASS» for aldersgruppen «Pre-K», er at jeg i dette kapitlet i størst grad omtaler studier som handler om barn tilhørende lavere trinn på barneskolen.

3.1.3 Det teoretiske grunnlaget for dimensjonene «emosjonell støtte», «klasseromsorganisering» og «instruksjonsstøtte»

Det teoretiske grunnlaget og den største valideringen av instrumentet, blir presentert og diskutert i artikkelen «*Teaching through Interactions*» (Hamre et al., 2013). Artikkelen beskriver en omfattende utprøving av instrumentet, som støtter en teoretisk ramme med disse tre domene.

3.1.3.1 Domenet «emosjonell støtte»

Hamre og kolleger (2013) mener at nøkkelementer for effektiv klasseromspraksis er læreres innsats for å støtte elevers sosiale og emosjonelle fungering i klasserommet. De hevder det finnes to områder innen utviklingsteori som har «guidet» mye av arbeidet rundt emosjonell støtte. Disse to er tilknytningsteori (Bowlby, 1969 i Hamre et al., 2013), og selvbestemmelsesteori (Connell & Wellborn, 1991 i Hamre et al., 2013). Hamre og kolleger hevder videre at tilknytningsteoretikere mener barn blir mer selvstendige og mer i stand til å ta risikoer, når de utforsker verden hvis voksne tilbyr emosjonell støtte og et forutsigbart, konsekvent og trygt miljø. Det er fordi et trygt miljø vil gi dem følelsen av at en voksen vil være der å hjelpe dem hvis de trenger det (Bowlby, 1969 i Hamre et al., 2013).

Selvbestemmelsesteori antar at barn er mest motivert til å lære når voksne støtter deres grunnleggende behov for å føle seg kompetente, positivt relaterte til andre, og autonome (Deci & Ryan, 2002; Hamre et al., 2013).

Dimensjonene som utgjør domenet «*Emosjonell støtte*» er: 1) Positive climate, 2) Negative climate 3) Teacher sensitivity, og 4) Regard for student perspectives. Jeg velger her å gjengi navn på dimensjoner og atferdsmarkører på engelsk. Som eksempel er indikatorene til dimensjonen «positive climate»: «Relationships», «Positive affect», «Positive communication», og «Respect» (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), (se vedlegget).

3.1.3.2 Domenet «klasseromsorganisering»

Hamre og kolleger drøfter at «klasseromsorganiseringen» må gi barn mulighet til å være selvregulerende og prøve ut sine evner for læring og akademiske prestasjoner (Hamre et al., 2013). De viser til forskning som påpeker at klasserom som har tydelige og konsekvente rutiner for atferd og tidsbruk, støtter barns utvikling av evner knyttet til nettopp disse områdene (Hamre et al., 2013). Det sterkeste beviset for betydningen av klasseromsorganisering og administrering kommer fra intervensjonsstudier, hevder Hamre og kolleger. De viser til studier som har funnet at elever som var i klasserom hvor lærere deltok i intervensjonsdesign, hvor målet var å forbedre disse sidene ved lærernes undervisning, viste forbedringer i lærerrapporterte og observerte selvregulerende evner (Raver et al., 2009 i Hamre et al., 2013).

«CLASS» manualen viser også til Rogoffs (1990) bok, hvor «guided participation» er et sentralt begrep og prinsipp for utvikling av intersubjektivitet, som støtte for domenet. Rogoff er en sosiokulturell teoretiker, og opptatt av interaksjonen mellom to personer i dialog. Vi ser hvordan Hamre et al. (2008) integrerer ulike teoretiske perspektiver i grunnlaget for «CLASS» gjennom å trekke veksler på sosiokulturelt tankegods.

Dimensjonene i domenet «*Klasseromsorganisering*» er 1) Behaviour Management, 2) Productivity, og 3) Instructional Learning Formats. Eksempel på indikatorene til dimensjonen «Behaviour Management» er: «Clear behaviour expectations», «Proactive», «Redirection of misbehaviour» og «Student behaviour» (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

3.1.3.3 Domenet instruksjonsstøtte

Det teoretiske grunnlaget for en konseptualisering av «instruksjonsstøtte» kommer primært fra forskning på barns kognitive og språklige utvikling (Hamre et al., 2013). Denne litteraturen setter søkelyset på forskjellen mellom det å lære fakta og det å skaffe seg «brukbar kunnskap» som er bygd på å lære hvordan kunnskap henger sammen, er organisert og hvordan kunnskap er betinget av annen kunnskap (Hamre et al., 2013). En elevs kognitive og språklige utvikling er betinget av de mulighetene voksne gir eleven til å bruke eksisterende evner og støtte opp («scaffold») slik at eleven kan tilegne seg kompleks kunnskap (Hamre et al., 2013). Annen forskning Hamre med kolleger (2013) legger frem har funnet at læring går dypest når lærere eksplisitt knytter ny informasjon til elevens bakgrunnskunnskap og

erfaringer fra det virkelige livet (Hamre et al., 2013). I tillegg til disse elementene av interaksjoner knyttet til instruksjon som er ment for å forbedre kunnskap av begreper og språk, inkluderer effektiv undervisning bl.a. at lærere gir rask tilbakemelding.

Tilbakemeldingen bør være konkret, korrigerende og spesifisere, og være knyttet til naturlige settinger (Hamre et al., 2013). Slik tilbakemelding hjelper til med å begrense frustrasjon, øke interesse, motivasjon og innsats. Og det stimulerer til læring og høyere-ordens tenking (Hamre et al., 2013).

Artikkelforfatterne henviser videre til at utviklingsteori og forskning på feltet gir sterk støtte for ideen om at det er daglige interaksjoner som barn og unge har med voksne og jevnaldrende som driver læring og utvikling framover (Hamre et al., 2013). Nåværende diskusjoner om læreransvarlighet foreslår behovet for å være oppmerksom på sider ved læreres arbeid som kan bli pålitelig observert og vurdert. Hamre og kolleger (2001) argumenterer for at de daglige interaksjonene lærerne har med elever er blant de mest gjennomførbare å inkludere i denne type vurdering. Det forminsker ikke betydningen av andre sider ved læreres arbeid, men det legger vekt på betydningen av samhandling som en viktig del av læreres daglige virke i klasserommet (Hamre et al., 2013).

Dimensjonene i domenet «*instruksjonsstøtte*» er: 1) Concept development, 2) Quality of feedback, 3) Language Modelling. Eksempel på indikatorene til dimensjonen «*Concept development*» er: «*Analysis and Reasoning*», «*Creating*» og «*Integration*» og «*Connections to the real world*» (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), (se vedlegget).

3.1.4 Validering av det teoretiske rammeverket til «CLASS»

Valideringen av «CLASS» som et observasjonsinstrument innebar å se på om den teoretiske forståelsen som ligger til grunn for «CLASS» var gyldig ved utprøving. Validering av «CLASS» ønsker å undersøke om de domene og dimensjonene «CLASS» anbefaler, gir et forståelig blikk på hva som skjer.

Jeg vil nå ta for meg tre ulike artikler som sjekker validiteten av «CLASS». Først vil jeg ta for meg artikkelen til Karen La Paro, Robert Pianta og Megan Stuhlman (2004): «*The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year*». Denne artikkelen gir informasjon om utviklingen, felttestingen og bruken av «CLASS» i førskolen (prekindergarten).

Forfatterne redegjør for forsøket på å validere denne tidligere versjon av «CLASS», og skriver at forskning på lærer-elev relasjoner, klasseromsmiljø og undervisningspraksiser har gitt det faglige grunnlaget for å konstruere et system for å observere og undersøke kvaliteten på emosjonelle- og undervisningselementer i barneskolen. De skriver videre at de i sin forskning har funnet at «CLASS» gir et godt rammeverk for å observere nøkkelementer i klasseromsprosesser, slik som emosjonell og instruksjonell støtte, og at denne støtten bidrar til kvaliteten i klasserommet. I denne artikkelen omtales domenet «Klasseromsorganisering» ved navnet «Management», og versjonen av «CLASS» fra 2004 inneholder ikke like mange dimensjoner som versjonen fra 2008 på dette feltet. Men «CLASS» inneholder testing av dimensjoner som nå tilhører alle de tre domeneene i versjonen fra 2008. Data fra et nasjonalt utvalg av 224 barnehageavdelinger for barn i tidlig barnehagealder i 6 stater i USA blir presentert som grunnlag for reliabilitets og validitetsinformasjon. Resultat av skåringene viste generelt at valideringen av «CLASS» versjonen fra 2004 var tilfredsstillende, og at bruken av «CLASS» gav ideer til positive påvirkninger på klasseroms miljø og lærer-elev interaksjoner (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

I en annen artikkel har Robert Pianta og Bridget Hamre (2009) prøvd ut «CLASS» versjonen fra 2008. I denne artikkelen (Pianta & Hamre, 2009) fremlegges det et argument om å bruke observasjon av undervisning (accountability frameworks) i lærerforberedelser er grunnleggende vitenskap, som kan resultere i substansiell forbedring av undervisning, og relaterte sosiale prosesser (Pianta & Hamre, 2009). Pianta og Hamre setter videre søkelys på at læreres (atferdsmessige) interaksjoner med elever kan: a) Undersøkes med observasjon ved å bruke standardiserte protokoller b) Analyseres systematisk med hensyn til årsaker til feil c) Valideres for å predikere elevers læring, og d) Forbedres som følge av spesifikke læremidler og støttemidler som blir gitt til lærere. Forfatterne hevder å ha funnet at slik støtte predikerer bedre læringsresultater for elever. Studien til Hamre og Pianta (2009) hevder at observasjon som metodene har stort potensiale for å gi kunnskap som kan bidra til forbedring av læreres interaksjoner og dermed elevers resultater. De mener likevel det er målingsutfordringer ved observasjon som metode som i noen tilfeller har med psykometri, effektivitet og kostnader å gjøre. Disse målingsutfordringene krever oppmerksomhet, nøyaktige studier og store forskningsinvesteringer (Hamre & Pianta, 2009). I begge studier er det gjort systematisk opplæring av observatører og kodere for å sjekke reliabilitet og validitet (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004, s. 417; Pianta & Hamre, 2009).

3.1.4.1 Studien med den mest solide valideringen av «CLASS»: Hamre et al. (2013)

Hamre og kolleger (2013) publiserer en studie på et stort utvalg i USA for å validere det teoretiske rammeverket til «CLASS», altså de tre områdene som ligger til grunn for observasjonene: «Emotional support», «Classroom organization» og «Instructional support» (Hamre et al., 2013). «CLASS» ble testet ut på et utvalg bestående av 4341 barnehage- og barneskoleklasserom. De tre domeneene er blitt testet med standardiserte observasjoner i førskole og grunnskole på det største utvalget tilgjengelig til dags dato. De statistiske analysene viste blant annet at man fant en tilfredstillende samsvar mellom skårene til de ulike observatørene, et samsvar på rundt 80 % (Hamre et al., 2013).

Studien undersøker om denne tre-domene strukturen gjelder for et utvalg som spenner fra førskolen til 5. klasse. Undersøkelsen av utvalgene ble ikke begrenset til de som kun har brukt «CLASS», men omfattet også tidligere versjoner av observasjonsverktøyet for å se på lærer-elev interaksjoner.

Hamre og Pianta med kolleger (2013) konkluderer med at de har funnet en struktur med de tre domeneene «Emosjonell støtte», «Instruksjonsstøtte» og «Klasseromsorganisering», som gir en bedre 'match' til observasjonsdata enn alternative modeller som opererer med en eller to domener som det teoretiske grunnlaget. Strukturen med tre domener er den mest passende modellen over multiple data sett (Hamre et al., 2013).

For å sikre reliabilitet og validitet ble observatørene som bidro i datainnsamlingen kurset. De fikk trening gjennom å skåre videodata, og måtte igjennom en slutt test for å kunne delta i datainnsamlingen. Slutt testen besto i å skåre 5 videosekvenser på mellom 22-44 minutter. Kodingen måtte være korrekt i 80 % av tilfellene, for å passere testen. Man kan derfor si at prosjektlederne har tatt grep for å sikre både validitet og reliabilitet i skåringen av dette arbeidet (Hamre et al., 2013, s. 474).

Ut fra dette kan man trekke den slutning at valideringen av «CLASS», gjort av Hamre og kollegers studie (2013) på amerikanske utvalg, viser at instrumentet er gyldig i bruk for lærer-elev relasjoner, i alle fall i amerikansk kulturkrets.

3.1.4.2 «CLASS» validert i andre kulturer

I studien til Levya og kolleger (2015) undersøker de hvordan kvaliteten på lærer-barn interaksjoner er å forstå i chilenske barneskoler på lavere klassetrinn, og om «CLASS» predikerte barns skolerresultater i Chile. De fokuserte på Chile fordi organiseringen av barneskoleundervisningen i Chile på mange måter er ulik den amerikanske konteksten. Derfor var det interessant å undersøke om det teoretiske rammeverket også ville være egnet for å forstå interaksjoner i klasserommet i Chile. Kulturelle verdier blir ofte reflektert gjennom organisasjoner, og en studie der var en god mulighet til å undersøke hvordan undervisningssituasjoner og interaksjoner i en annen kultur lot seg forstå ut fra samme teoretiske modell som i USA (Levy et al., 2015).

Levy og kolleger (2015) undersøkte for det første om de på et utvalg barnehagegrupper finner støtte for de tre forskjellige domene av lærer-elev interaksjoner, og for det andre hvorvidt disse tre domene predikerte språk, akademiske og eksekutive funksjonsevner på slutten av barnehagen i Chile, altså om domene i «CLASS» har prediktiv validitet.

Utvalget som ble brukt for valideringen i Levy og kollegers studie (2015) bestod av 91 chilenske barnehageklasserom, med 1868 tilhørende barn. Studien til Levy og kolleger (2015) representerer den første validitetsstudien av «CLASS» i et utviklingsland (Levy et al., 2015).

Funnene til Levy og kolleger støtter både konstruksjonen av «CLASS» i tre domener («construct validity») og den prediktive validiteten («predictive validity») som utgjør rammeverket «teaching through interaction» i «CLASS» (Levy et al., 2015).

I følge rammeverket «teaching through interactions» er det daglige interaksjoner mellom barn og lærere som er den primære "motoren" for barns læring. Dette rammeverket bestående av emosjonell støtte, klasseromsorganisering og støtte i instruksjoner, er grunnlaget for observasjonsverktøyet «CLASS».

Som jeg har vist i drøfting av de ulike domene med underliggende dimensjoner, finner vi aspekter fra utviklingsteori mer generelt, fra tilknytningsteori, motivasjonsteori representert ved autonomistøtte og struktur, og sosiokulturell teori med elevinteraksjoner i det publiserte verktøyet «CLASS» fra 2008.

Levy og kolleger (2015) påpeker i artikkelen sin det samme. De hevder at den teoretiske rammen "teaching through interactions" er basert på mange utviklings- og undervisnings-teorier, inkludert teorier om: responsivitet, tilknytning, scaffolding, selvbestemmelse og effektiv undervisning (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn & Haynes, 2008 i Levy et al., 2015). Ut fra dette kan man slutte at «CLASS» inkluderer en rekke teoretiske perspektiver.

3.2 Sosiokulturelt perspektiv: Interaksjoners betydning for motivasjon

I dette underkapittelet avgrensers jeg videreutviklingen av det sosiokulturelle perspektivet til å se på hvordan man den seneste tiden retter fokus mot betydningen sosiale interaksjoner har for motivasjon og på den måten for relasjoner. Deretter vil jeg redegjøre for Barbara Rogoffs begrep «guided participation» eller ledet deltagelse. Dette gjør jeg fordi hennes karakteristikk av prosessene i «ledet deltagelse» viser oss hvor viktig kvaliteten på interaksjoner mellom voksne og barn er som bidrag til utvikling og læring, og dermed for motivasjon og relasjonsutvikling.

3.2.1 Godt samspill gir motivasjon

I bokkapittelet «*A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last*» av Richard Walker, Kemberley Pressick-Kilborn, Erica Sainsbury og Judith MacCallum, (2010) presenteres et interessant perspektiv som drøfter hvordan sosiokulturelt teori retter fokus mot motivasjonen som oppstår i positive interaksjoner mellom voksne og barn. Det som Walker og kolleger presenterer, er at motivasjon inntil nylig har blitt sett på som et individuelt fenomen. Konvensjonelle motivasjonsteoretikere har tidligere anvendt nøkkelbegreper om motivasjon i individualistiske termer, og lagt vekt på de individuelle sidene ved motivasjon, selv om de anerkjenner at kontekstuelle og sosiale faktorer har en signifikant påvirkning på disse individuelle prosessene. Sosiokulturelle læringsteoretikere på sin side ignorerte ikke motivasjon, men de gjorde lite annet enn å gjenkjenne motivasjonens betydning. Ideen om at motivasjonen er avhengig av situasjonen, er ikke ny. Den ble først foreslått av Sivan i 1986, men ideen fikk først et stort gjennomslag ved en publikasjon skrevet av Hickey i 1997 (Walker et al., 2010).

3.2.1.1 Motivasjon som sosialt fenomen

Walker og kolleger drøfter at motivasjonsteoretikere i den senere tid har lagt mer vekt på at den sosiale verdenen og verdenen til individet henger sammen. Boka redigert av Volet og Järvelä (2001), «Motivation in Learning Contexts», er et bevis på at mange motivasjonsforskere har sett dette (Volet & Järvelä, 2001). Spesielt trekker Walker og kolleger fram motivasjonsforskere som Perry, Turner og Meyer som har gått løs på den viktige oppgaven å forstå motivasjon i autentiske klasseromskontekster (Walker et al., 2010).

Walker og kolleger poengterer at selv om det er viktig å legge merke til at sosiokulturelt perspektiv retter fokus mot den kontekstuelle naturen til motivasjon, er ikke motivasjon det definerende aspektet i dette perspektivet. Den sentrale hovedtanken i sosiokulturell teori er læring og forståelse gjennom interaksjoner. Når kvaliteten på disse grunnleggende prosessene er gode, det skjer med god kommunikasjon og læring som resultat, oppstår motivasjon, som er grunnleggende sosial av natur. Den «Vygotskianske sosiokulturelle tilnærmingen» til motivasjon fokuserer altså på den sosiale karakteren og opprinnelsen til motivasjon. Dette synet på motivasjon, som på læring, som resultat av sosiale prosesser i første omgang, og bare i andre omgang et resultat av individuelle prosesser.

Walker og kolleger (2004) peker på at dette krever en rekonseptualisering av motivasjonelle konstruksjoner i sosiale termer. Walker og kolleger (2004) har blant annet tidligere søkt å rekonseptualisere interesse og elevers selvregulerende aktiviteter som grunnleggende sosiale i sin karakter i to separate empiriske studier (Walker et al., 2004). De konkluderer at selv om termen «Sosiokulturell» har variert bruk, har deres gjennomgang av teori og forskning foreslått at den i økende grad har blitt anvendt på forskning som handler om den grunnleggende sosiale siden til motivasjon. Sosiokulturelle forskere har tatt til seg dette synet på motivasjon fordi de anser at dette synet bedre reflekterer den sosiale siden av menneskelig handling, og da spesielt den sosiale karakteren til menneskers handlinger på skoler, i klasserom og i andre settinger (Walker et al., 2010).

Alle tilnærmingene til den sosiale siden ved motivasjon som Walker og kolleger nevner i sitt bokkapittel, har sentrert omkring å forstå den viktige sammenhengen mellom den sosiale verdenen og individets «verden». Relasjonene mellom den sosiale verdenen og individets verden er i stor grad blitt ignorert av konvensjonell motivasjonslitteratur (Walker et al., 2010).

3.2.2 Rogoffs «guided participation» bidrar til intersubjektivitet

Jeg har valgt å beskrive Barbara Rogoffs rammeverk «guided participation» i dette underkapittelet selv om rammeverket er utformet før 2003. Rogoffs teoretiske grunnsyn på læring er sosiokulturelt (Rogoff, 1990, s. 7-8). Rogoff forklarer i sin bok «*Apprenticeship in thinking*» at hun anser barn som «lærlinger i tenkning» («*apprentices in thinking*»). Hun mener barn er aktive i sin tilnærming til å lære gjennom å observere og delta i aktiviteter sammen med jevnaldrende og mer erfarne medlemmer av samfunnet. Slik utvikler barn evner til å håndtere kulturelt definerte problemer med tilgjengelige verktøy, og fra disse verktøyene vil de konstruere nye løsninger innen en sosiokulturell kontekst. Rogoff presenterer dette rammeverk for konseptualisering av hvordan barnets tenking og problemløsning utvikler seg i en sosiokulturell kontekst.

Det spesifikke begrepet Rogoff konstruerer er «*Guided participation*». I en artikkel i Store Norske Leksikon er begrepet «*Guided participation*» oversatt til «veiledet deltakelse» (Skagen, 2015). Rogoff utdyper at «guided participation» rommer både veiledning og deltakelse som essensielt for at barns aktivitet skal tjene til at de blir «lærlinger i tenkning» («*apprentices in thinking*»). Veiledningen kan være underforstått eller eksplisitt, og deltakelse kan variere i forhold til omfanget og om det er barnet eller omsorgspersonen som sto bak aktiviteten (Rogoff, 1990). Rogoff forklarer videre at «*Guided participation*» involverer at barn og deres ledsagere i samarbeidende prosesser makter å 1) bygge broer fra barns nåværende forståelse til nye forståelser, 2) arrangere og strukturere barns deltakelse, og være dynamisk i hvor mye ansvar barn skal ha. Hun poengterer at barn bruker sosiale ressurser i veiledning, både for å få støtte og utfordringer. Språket, dialogen er sentralt for å gi barn den assistanse de trenger for å løse problemer på egen hånd, og for å nå målet med ledet deltagelse, som er intersubjektivitet, eller en felles forståelse av saker man driver med. Barnets forståelse modifiseres i dialog.

På samme måte som Walker og kollegene (2010) påpeker at motivasjonen er sosial i sin natur, og er til stede i sosialt samspill, er motivasjonen også tilstede i Rogoffs «guided participation» når kvaliteten på denne ledede deltagelsen eller interaksjonene mellom liten og stor, er god. En god kvalitet på interaksjon bidrar også til relasjonsutvikling.

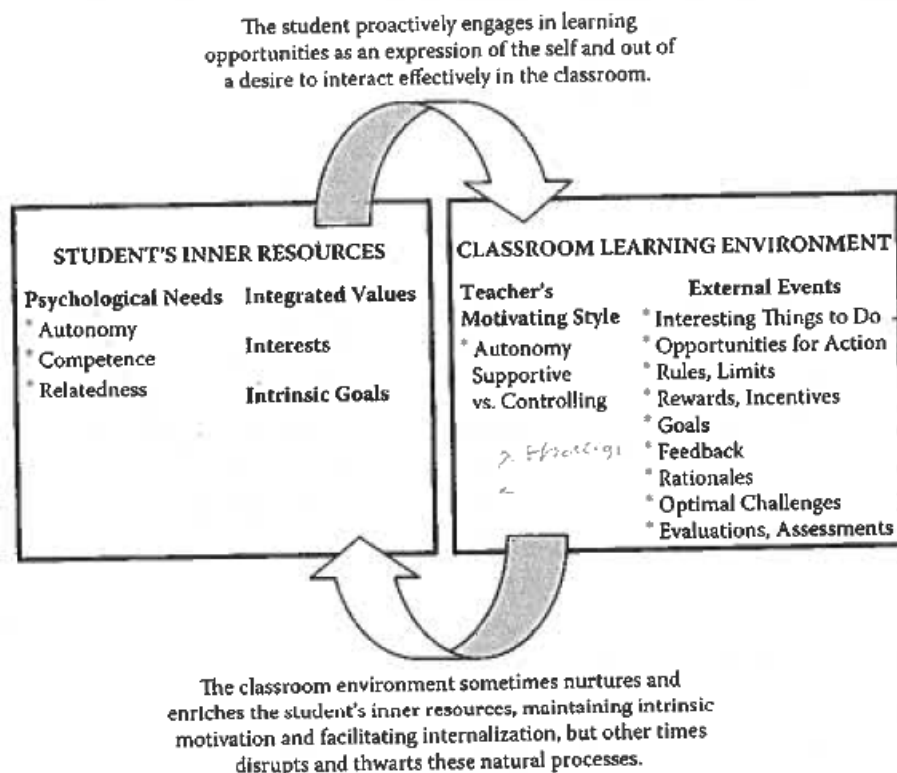
3.3 Motivasjonsperspektivet: Videreutvikling gjennom selvbestemmelsesteori med fokus på autonomistøtte

I dette underkapittelet avgrensers jeg videreutviklingen innen motivasjonsperspektivet til å se på selvbestemmelsesteori, da spesielt på Johnmarshall Reeves forskning knyttet til autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil i klasserommet. Først beskriver jeg i korte trekk Reeves og kollegers (2008) teoretiske modell «Student Classroom Dialectic Framework», som illustrerer tenkingen om lærers mulighet til å møte barns grunnleggende behov for relasjoner, autonomi og kompetanse gjennom autonomistøtte, og hva autonomistøtte går ut på. Deretter vil jeg trekke fram Jennifer G. La Guardia og Heather Patricks (2008) artikkel «*Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships*», fordi den løfter fram selvbestemmelsesteori som en grunnleggende teori for relasjoner. Videre vil jeg presentere Jang, Reeve og Decis (2010) poeng fra en artikkel med tittelen: «*Engaging students in learning activities. It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure*». Artikkelen handler i korte trekk om betydningen av struktur i klasserommet som grunnlag for å kunne utøve en autonomistøttende motivasjonsstil. Deretter tar jeg for meg Robert M. Klassen, Nancy M. Perry og Anne C. Frenzels (2012) artikkel «*Teachers relatedness with students: an underemphasized component of teachers basic psychological needs*». Klassen og kolleger presenterer på en god måte betydningen relasjoner har for lærere. I denne sammenheng trekker jeg også inn Reeve og Sus bokkapittel «*Teacher Motivation*» fra 2014, som ytterligere beskriver lærernes motivasjon for sitt arbeid. Læreres behov for relasjoner og motivasjon i jobben, er viktig for deres evne til å være autonomistøttende overfor elever, og på den måten bidra til relasjonsutvikling.

3.3.1 Reeve et al.s modell: «Student –classroom dialectical framework»

Selvbestemmelsesteori hevder at konteksten kan fremme eller hemme motivasjon. Klasserommet er en kontekst som kan fremme eller hemme elevers motivasjon. Både lærerens interaksjon med elevene, og konteksten rundt undervisningen, er viktig for å forstå hvordan elevers motivasjon tar form (Deci & Ryan, 2002).

Om elevene blir møtt på en måte som tilfredsstillere deres grunnleggende behov, kan indre motivasjonelle ressurser aktiveres og gjøre elevene konstruktive og proaktive i læringsaktiviteter uavhengig av bakgrunn eller evner. I hvilken grad disse indre ressursene blir aktivert, avhenger av hvorvidt den sosiale kontakten oppleves som støttende, slik at den indre motivasjon fremmes. Læreres motivasjonsstil, som er Reeves begrep om hvorvidt lærerne er autonomistøttende eller kontrollerende, er avgjørende for å fremme læringslyst i dette perspektivet. Ofte blir læringslyst blokkert av overdreven kontroll som hindrer opplevelse av kompetanse, eller mangel på varme og omsorg som hindrer en god relasjon til den som underviser. Figur 2 illustrerer dette dialektiske samspillet.



Figur 2. Elev-klasserom dialektisk rammeverk («Student-classroom dialectical framework») i Selvbestemmelsesteori. Hentet fra Reeve et al., 2008, s. 229.

Sentralt i denne modellen står vekselvirkningen mellom barnets iboende ressurser og miljøets påvirkning. Gir miljøet god autonomistøtte, mener Reeve og kollegene at barn åpner opp for å internalisere nye verdier, lære nye saker, og kommer i et positivt samspill med miljøet. Jeg skal i det følgende utdype hva autonomistøttende motivasjonsstil går ut på.

3.3.2 Autonomistøttende versus kontrollerende motivasjonsstil

Motivasjonsstil er som nevnt begrepet Reeve (2006; 2009) bruker om læreres atferd og kommunikasjon i klasserommet. Som tidligere nevnt er et hovedpoeng i miniteorien «Basic Psychological Needs Theory» at mennesker har tre grunnleggende behov: behovet for kompetanse, behovet for autonomi, og behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2002; Reeve et al., 2008, s. 227). Når disse tre behovene blir møtt, gir det indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Reeve og kolleger har forsket mye omkring dette tema, og kommet frem til at man støtter elevens indre motivasjon hvis lærere har en autonomistøttende motivasjonsstil. Det motsatte skjer hvis lærere benytter kontrollerende motivasjonsstil (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2008). Reeve med kolleger har utformet spesifikke kategorier som har blitt empirisk validert som autonomistøttende og kontrollerende måter å undervise og motivere elever på (Reeve & Jang, 2006). En overvekt av kontroll kan føre til at eleven ikke vil være med på læringsaktiviteter og mister lysten til å lære (Reeve, 2006, 2009). Fokuset i denne masteroppgaven ligger på lærer-elev relasjoner, og derfor er det interessant å se nærmere på disse to typene motivasjonsstil, da en autonomistøttende stil ser ut å skape et positivt klima og bidra til interaksjoner som også fremmer gode relasjoner.

Autonomi er en opplevelse av en indre godkjenning/støtte av egne handlinger, følelsen av at ens handlinger stammer fra en selv og er ens egne (Deci & Ryan, 1985). Når elever opplever autonomi, vil de attribuere sine handlinger til en «indre årsak» («locus of causality»), man vil føle seg viljebestemt og oppleve en følelse av å velge sine handlinger (Reeve et al., 2008). En indre opplevd årsak er oppfatningen om at årsaken til handlinger kommer fra en selv, og at en handling utføres i samsvar med og er regulert av en selv. Det motsatte er følelsen av å ha en ytre «årsak», en oppfatning av at ens egen atferd er initiert og regulert av krefter utenfor en selv (Reeve et al., 2008). I de neste to punktene vil jeg utdype hva en autonomistøttende og en kontrollerende atferd går ut på.

3.3.2.1 Autonomistøttende motivasjonsstil

Selvbestemmelsesteori fremlegger at en lærers motivasjonsstil kan forstås langs et kontinuum fra veldig kontrollerende til veldig autonomistøttende. Lærere som har en autonomistøttende stil engasjerer elever og legger til rette for elevens personlige autonomi ved å ta elevens perspektiv. De identifiserer og pleier elevens behov, interesser og preferanser, gir gode

utfordringer og meningsfulle læringsmål. Og de presenterer interessante, relevante og berikede aktiviteter.

Reeve med kolleger utdyper «Autonomistøttende motivasjonsstil» ved å si at det er: 1) Undervisningsatferd som handler om å være mottakelig for elevers perspektiver og anerkjenne og akseptere elevenes perspektiver, 2) Undervisningsatferd som handler om å gi oppmuntring og hint, som representerer en kommunikasjon som er ikke er kontrollerende, men gir god informasjon, 3) Undervisningsatferd som tilbyr elever logiske begrunnelser for forskjellige problemer, promoterer elevers verdsetting av skolerelaterte aktiviteter og internaliseringsprosesser, 4) Undervisningsatferd hvor læreren lytter og oppmuntrer elevers stemme, og støtter elevers indre motivasjonsressurser. Autonomistøttende undervisning innebærer altså å fostre indre motivasjonelle ressurser, gi rasjonale og å støtte seg på informativ og ikke-kontrollerende språk, og å øke elevers indre bekreftelse av deres klasseromsaktiviteter (Reeve et al., 2008).

3.3.2.2 Kontrollerende motivasjonsstil

Den generelle ideen som er styrende når man har en kontrollerende atferd, er at man forsøker å forme elever mot en agenda ved å bruke språk og ytre eventualiteter som et pressmiddel. Derfor vil elever være motivert av ytre eventualiteter og et språk som setter eleven under press, ikke ved sine indre motivasjonsressurser. Når lærere har en kontrollerende motivasjonsstil, får de elever til å legge til side sine indre motivasjonsressurser og i stedet være lydige overfor en lærersentrert agenda. Lærere vil få elevene til å følge deres agenda ved å tilby ytre insentiver, pålegge ytre mål, ha en kommunikasjonsstil med mye press, gjøre ytre evalueringer fremtredende og generelt påvirke elevers måte å tenke, føle og oppføre seg på, måter som stemmer overens med atferds modifikasjonsprogrammer (Reeve, 2006). Reeve med kolleger legger frem i et bokkapittel publisert i 2008, seks spesifikke undervisningsatferder som har blitt validert som kontrollerende (altså autonomiundertrykkende) måter å undervise og motivere elever. De seks kontrollerende atferdene er at lærere: 1) Gir kommandoer om hva elever må gjøre, 2) Kommer med uttalelser om at elever burde, må, eller er nødt til å tenke, føle eller gjøre noe som de ikke i nåværende tilstand tenker, føler eller gjør, 3) Verbaliserer eller annonserer en spesifikk måte å oppføre seg på før elever har muligheten til å oppdage en effektiv måte å oppføre seg på ut fra seg selv, 4) Eksplisitt viser en måte å opptre på før eleven på egen hånd har fått mulighet til å

oppdage en effektiv måte å opptre på, 5) Fysisk besitter og monopoliserer læringsmaterialer, og 6) Kommuniserer direktiver utformet som spørsmål og med en intonasjon som om det var et spørsmål. De konkluderer omtalen av kontrollerende motivasjonsstil i bokkapittelet ved å si at mange lærere bruker slike typer atferd som en av hovedbestanddelene i sin klasseromsundervisning og i sine motivasjonsintervensjoner (Reeve et al., 2008).

3.3.2.3 Konsekvenser av ulike motivasjonsstiler

Reeve (2009) gjorde en evaluering av den empiriske litteraturen som har blitt publisert om forholdet mellom lærerens motivasjonsstil og elevers skolefungering. Resultatene fra omtrent hver eneste av disse studiene peker mot den samme konklusjonen: Det er en fordel for elevene at lærer er autonomistøttende, og kontroll hemmer mer enn fremmer læring. Videre, selv om det finnes enkelte teoretiske påstander om at ungdommer har større utbytte av autonomistøtte enn barn, viste gjennomgangen av denne forskningen at barn og ungdom på samme måte har fordeler av en autonomistøttende motivasjonsstil, og påvirkes negativt av en kontrollerende motivasjonsstil. Til tross for denne kunnskapen er lærere jevnt over lite autonomistøttende (Reeve, 2009).

Reeve (2006) påpeker, slik som Robert Pianta, «supportiveness» som en sentral lærerkaraktistikk som bidrar til gode lærer-elev relasjoner. Reeve har også tatt en omfattende gjennomgang av studier om ulike teorier som handler om lærerkaraktistikker som støtter opp om en positiv relasjonsutvikling. «Supportiveness» defineres som: «a teacher's affirmation of students capacity for self-direction» (Reeve, 2006, s. 233). Reeve trekker også frem tre andre kategorier: 1) sensitivitet (attunement) som vil si å forstå hva elever tenker og føler, og deretter bruke dette i undervisningen. 2) Nærhet og aksept (relatedness), som innebærer en varm atmosfære og 3) «gentle discipline», som er en sosialiseringstrategi hvor læreren begrunner hva som bør og ikke bør gjøres. Det er til dels overlapping mellom kategoriene, men undersøkelsen viser at hver av dem gir unike bidrag til fremgang i skolen (Reeve, 2006, s. 232). Reeve (2006) vurderer en lærer opp mot de karakteristikkene som forskning viser utvikler en god lærer-elev relasjon. Disse er at en lærer klargjør hva som må læres, gir muligheter for å velge i læreprosessen, legger til rette for samarbeid og utfordrer elevenes tenkning (Reeve, 2006 i Olaussen, 2009).

Det er interessant i denne sammenheng å se at den teoretiske modellen bak «elev-klasseroms dialektikk», med autonomistøttende – og kontrollerende motivasjonsstil, har mange elementer

som minner om rammeverket bak «CLASS». Jeg synes at tenkningen om en klasseromsdialektikk hvor interaksjoner mellom eleven og miljøet som møter dem der, gir perspektiver som minner om de to domene «Klasseromsorganisering» og «Instruksjonsstøtte» i «CLASS». Fokuset på en autonomistøttende versus en kontrollerende motivasjonsstil overlapper med fokuset i «CLASS'» domenet «emosjonell støtte» med positivt og negativt klima, og læreres sensitivitet. Dette viser en overlappende tenking mellom disse teoritradisjonene som har forsterket seg de seneste tiår. Jeg skal i det følgende utdype linken mellom lærer-elev relasjoner og selvbestemmelsesteori.

3.3.2.4 Linken mellom autonomistøtte og gode lærer-elev relasjoner

Selv om det er en økende mengde forskning på sosiale og motivasjonelle oppfatninger, har motivasjonsperspektivet hatt en tendens til å være mindre opptatt av hvordan sosiale og motivasjonelle oppfatninger bidrar til relasjoners kvalitet, og mer opptatt av hvordan sosiale og motivasjonelle oppfatninger påvirker motivasjon, læring og kognitiv utvikling (Davis, 2003). Jennifer La Guardia og Heather Patrick (2008) viser imidlertid i sin artikkel «*Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships*» til forskning som støtter linken mellom det å følge prinsippene om å støtte de grunnleggende behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet, og at det vil bidra til å utvikle en god relasjon til andre.

Artikkelen handler om at relasjonsvitenskapen er relativt ung, men at det i nyere tid er gjort en imponerende mengde studier innen dette feltet viet til å forstå et vidt spekter av ulike relasjonelle prosesser som tilknytning, felleskap (communality), intimitet og gjensidig avhengighet. La Guardia og Patrick (2008) fremlegger at det likevel er få studier som har undersøkt motivasjonsfaktorene som ligger bakenfor disse prosessene. La Guardia og Patrick fremlegger videre at SDT gir perspektiver på hvordan relasjonelle prosesser påvirker personlig velvære og fungering sosialt. De mener at SDT spesifikt viser de omstendighetene som gir positive fordeler i relasjonsutvikling for de individene som sammen utgjør en relasjon. I sin artikkel gjennomgår de forskning som anvender SDT på relasjonelle prosesser, og de forslår fremtidige arenaer som kan utvide feltet (La Guardia & Patrick, 2008).

Den innsikten selvbestemmelsesteori gir, gjør at man kan predikere individers personlige vekst og utvikling. Forfatterne klargjør hvordan selvbestemmelsesteori på en god måte gir et rammeverk for å forstå både personlighet og kontekst. Dette er unikt fordi mye forskning på relasjoner har hatt en tendens til å ha fokus på hvordan enten individuelle

personlighetsfaktorer eller situasjonelle faktorer påvirker hvordan en relasjon fungerer (La Guardia & Patrick, 2008).

3.3.3 Struktur har betydning for muligheten til å gi autonomistøtte

Reeve har også gjort forskning som har vist at lærere som klarer å balansere behovet for struktur med behovet for autonomi, øker elevers ansvar for egen læring. Struktur defineres i denne sammenhengen som god organisering av undervisning. Elevers indre motivasjon for akademiske oppgaver, følelse av kompetanse og bruk av strategier som fører til konseptuell forståelse, øker også når lærere balanserer behovet for struktur med behovet for autonomi (Reeve, 1998). Jang, Reeve og Deci (2010) presenterer i artikkelen «*Engaging students in learning activities. It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure*», spennende perspektiver på hvilke forutsetninger som må være til stede for at lærere skal lykkes i å være autonomistøttende, og få mulighet til å utvikle gode relasjoner til elevene. I studien undersøkte Jang og kolleger to aspekter ved læreres undervisning som de antok ville skape engasjement; autonomistøtte og struktur. Engasjement blir i artikkelen presentert som den atferdsmessige intensiteten og emosjonelle kvaliteten til en elevs aktive involvering i en læringsaktivitet. Autonomistøtte blir i artikkelen spesifikt beskrevet som atferd som: a) pleier indre motivasjonelle ressurser b) benytter ikke-kontrollerende informasjonsgivende språk c) anerkjenner elevens perspektiv og følelser. Struktur ble videre i artikkelen referert til som at det er klarhet i og nok informasjon om hva som forventes og måter elever kan oppnå ønskede resultater på. Hypotesen deres var at elevers engasjement ville være høyest når lærere sørger for å tilby både struktur og autonomistøtte i interaksjon med elever i klasserommet. Resultatene fra studien viste at autonomistøtte og struktur var positivt korrelert, og både autonomistøtte og struktur predikerte elevers engasjement. Generelt sett fant de at autonomi og struktur ikke er to motstridende faktorer, men faktorer som komplementerer hverandre. Struktur ble altså funnet til å være en nødvendighet for å lykkes i å være autonomistøttende.

Jang og kolleger (2010) fremlegger at studien har implikasjoner for klasseromspraksis. Kort fortalt mener de lærere må ha god struktur i undervisningen for å lykkes med å tilby autonomistøtte (Jang, Reeve & Deci, 2010).

3.3.4 Læreres motivasjon og dens betydning for relasjoner til elevene

Læreres behov for tilknytning til elevene er en undervurdert side for utvikling av gode relasjoner i klasserommet. Ved å bruke selvbestemmelsesteori som grunnlag utforsker Klassen, Perry og Frenzel (2012) sammenhengen mellom lærers tilfredsstillelse av egne grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og deres selvrapporterte nivåer av undervisningsrelatert engasjement, følelser og emosjonell utslitthet (Klassen, Perry & Frenzel, 2012.) Lærermotivasjon involverer ønsket om å undervise godt, og om å ha en positiv samhandlingsstil med elever i undervisningssituasjon. En lærers egen personlige motivasjon dreier seg altså om graden av psykologisk behovstilfredsstillelse som man erfarer i undervisningssituasjonen, og den manifesterer seg i lærerentusiasme og jobbtildfredshet. De fant at en lærers motivasjonsstil overfor elevene, gjennom å være autonomistøttende eller kontrollerende i undervisning, viser seg å ha sammenheng med læreres egen motivasjon og entusiasme.

For å legge grunnlag for en autonomistøttende undervisning, identifiserer Reeve og Su (2014) først hva autonomistøttende lærere sier og gjør under instruksjon, og videre forklarer de hvordan lærere kan bli mer autonomistøttende overfor elever (Reeve & Su, 2014). På bakgrunn av tidligere studier viser de stor tro på at lærere kan utvikle en autonomistøttende motivasjonsstil. De presenterer at læreres behov for relasjoner og motivasjon i jobben er viktig for deres evne til å være autonomistøttende overfor elever. Reeve og Su konkluderer kapitlet med å ta for seg praktiske spørsmål omkring hvorvidt det er slik at autonomistøtte er realistisk og lett å implementere. Lærernes oppfatninger omkring dette ble i denne sammenheng funnet å ha betydning (Reeve & Su, 2014).

3.4 Samlet oppsummering og drøfting

Intensjonen med dette kapitlet var å besvare delspørsmål 4 angående hvordan de ulike teoretiske perspektivene har utviklet seg de siste ti år, for på den måten å styrke det teoretiske grunnlaget for å besvare hovedproblemstillingen angående pedagogiske konsekvenser med råd for å utvikle en god lærer-elev relasjon i klasserommet.

Tilknytningsteori sammen med andre teorier, er fundament for «CLASS», som er et grundig validert verktøy for å observere klasseromsprosesser og interaksjoner i klasserommet (Hamre

et al., 2013; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). «CLASS» har ikke bare relasjonsutvikling som fokus, men også klassemiljø og læring. Det er fordi man mener de tre områdene eller domeneene dette observasjonsverktøyet er bygd opp rundt, påvirker hverandre gjensidig (Hamre et al., 2013; Levya et al., 2015, Pianta, La Paro & Hamre, 2008). «CLASS» integrerer aspekter både fra utviklingsteori, tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori.

Sosiokulturell teori har tradisjonelt vært opptatt av læring og utvikling gjennom interaksjoner mellom liten og stor. Dette krever godt samspill, og bidrar til utvikling av gode relasjoner. Teorien har den senere tid videreutviklet seg mot å se på samspillet betydning for motivasjon. Motivasjonsteori har tradisjonelt sett hatt fokus på individuelle forhold, men i nyere forskning er motivasjonens sosiale natur seriøst vurdert av motivasjonsforskere med ulikt teoretisk grunnlag (Walker et al., 2010). Ytterlige fokus mot det sosiale samspillet betydning for motivasjon, viser hva samspillet kan bety for relasjonsutviklingen.

Motivasjonsperspektivet er avgrenset til *selvbestemmelsesteori* applisert på undervisning. Reeves og kollegers (2008) teoretiske modell «Student Classroom Dialectic Framework» illustrerer tenkningen om læreres mulighet til å møte barns grunnleggende behov for relasjoner, autonomi og kompetanse gjennom autonomistøttende motivasjonsstil, og hva autonomistøtte går ut på. Reeve og kollegers forskning har kommet frem til at autonomistøtte fremmer elevens indre motivasjonsressurser, og at en kontrollerende motivasjonsstil hemmer indre motivasjon og i stedet får elevene til å være lydige overfor en lærersentrert agenda. Jennifer G. La Guardia og Heather Patricks (2008) artikkel «*Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships*» finner støtte for at SDT er en grunnleggende teori for relasjoner, og støtter at det er en link mellom autonomistøtte og gode relasjoner. Jang, Reeve og Decis (2010) har funnet at struktur i klasserommet har betydning som grunnlag for å kunne utøve en autonomistøttende motivasjonsstil. Klassen og kolleger (2012) understreker betydningen relasjoner har for lærere, og deres evne til å være autonomistøttende. I denne sammenheng trekker jeg også inn Reeve og Sus bokkapittel «*Teacher Motivation*» fra 2014, som diskuterer samme problematikk.

Utvikling av gode lærer-elev relasjoner er et komplekst fenomen. Det som kommer fram i videreutviklingen av alle de tre teoretiske perspektivene, er at *kvaliteten på interaksjoner* mellom liten og stor, er avgjørende for god relasjonsutvikling. De ulike teoretiske perspektivene bidrar hver på sin måte med å konkretisere hva som karakteriserer en god relasjon, og til dels hva som karakteriserer dårlige interaksjoner, som vi bør unngå.

Perspektivene har utviklet seg slik at de delvis overlapper hverandre, men de supplerer også hverandre på måter vi kan ha nytte av for arbeid i klasserommet.

I systemrettet arbeid er det viktig å kunne være konkret i veiledning overfor lærere om hva de kan si og gjøre som bidrar til gode relasjoner i klasserommet, både mellom lærer-elev, og elevene i mellom. «CLASS» (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) med sine områder og dimensjoner bevisstgjør konkrete situasjoner og faktorer i disse situasjonene som er viktig å tenke på i samspill med elever. «Emosjonell støtte» presiserer blant annet dimensjonene «positivt klima» og «negativt klima», og viser gjennom eksempler på konkret atferd (såkalte indikatorer) hva vi kan si å gjøre for å fremme et positivt klima i klasserommet, og hva vi bør unngå fordi det bidrar til et negativt klima. Selvbestemmelsesteori «autonomistøtte» og «kontroll» (Reeve et al., 2008), hjelper oss til å utdype og konkretisere ytterligere hvordan vi kan handle for å nå vårt mål om å styrke lærer-elev relasjoner og de konsekvenser det har både for læring og utvikling generelt sett. Det sosiokulturelle perspektivet er tydelig på betydning av *kvaliteten på interaksjoner*, gjennom dyaden, enten det gjelder «scaffolding» (Wood, Bruner & Ross, 1976) eller «guided participation» (Rogoff, 1990).

4 Pedagogiske konsekvenser

I dette kapittelet ønsker jeg å samle trådene fra de teoretiske drøftingene i kapittel 2 og 3 for å besvare hovedproblemstillingen om «Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?»

«CLASS'» tre hovedområder, emosjonell støtte, klasseromsorganisering og instruksjonsstøtte, gir oversikt over aktiviteter i klasserommet hvor vi har muligheter for å legge grunnlag for gode relasjoner til elevene. De ulike dimensjonene i hvert av disse områdene, med såkalte indikatorer eller atferdsmarkører, konkretiserer ytterligere hva vi kan si og gjøre, eller saker vi ikke bør si og gjøre for å fremme en god relasjon til elevene. «CLASS» rommer i sin nåværende form ikke bare tilknytningsteori som teoretisk fundament, men inkluderer andre aspekter fra utviklingsteori, innspill fra sosiokulturell teori, og perspektiver fra motivasjonsteori. Disse perspektivene bidrar med ytterligere konkretisering og bevisstgjøring av hvordan man kan arbeide og hva man kan si i klasseromsaktiviteter for bygge en god relasjon til elevene. Derfor tar jeg utgangspunkt i «CLASS'» hovedområder for å gi råd for praksis (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Jeg vil i dette kapittelet fokusere mest på atferd som fører til positive og gode relasjoner, og dvele mindre ved det vi vet har negative utfall, som sarkasme, kritikk ol.

4.1 Emosjonell støtte: Lærers sensitivitet overfor elevene og deres perspektiver

Området «emosjonell støtte» er som nevnt bygget opp av de fire dimensjonene «Positive climate», «Negative climate», «Teacher sensitivity» og «Regard for student perspectives». De er nok like viktige alle fire, men jeg har valgt å fremheve lærers sensitivitet overfor elevene, og for elevens perspektiver. Jeg opplever at disse danner basis for emosjonell støtte, og bærer i seg momenter vi trenger å utvikle bevissthet om.

Positivt klima i klasserommet med respekt for hverandre, og en positiv kommunikasjon, med fravær av sarkasme og kritikk, er på et mer intuitivt plan som vi umiddelbart forstår. Her påpekes også viktigheten av å skape gode samarbeidssituasjoner slik at elevene får positiv erfaring med å hjelpe hverandre, og utvikle et positivt forhold til hverandre gjennom en god verbal tone, og positive forventninger i felles oppgaveløsning.

Lærers sensitivt overfor elevene er grunnleggende i den forstand at elever er ulike, og har ulike behov for støtte og ros, og kan reagere ulikt på samme beskjed. Lærerne må derfor veie sine ord og sine handlinger noe ulikt overfor elever, og det krever innsikt. Det krever kunnskaper, men spesielt sensitivitet til å ta inn signalene elevene gir om sine opplevelser i ulike situasjoner.

Selvbestemmelsesteori har supplerende tenkning på dette området. Reeve og kolleger (2008) er fokusert på autonomistøtte, og utvider og konkretiserer ytterligere hva vi kan si og gjøre for å støtte elevene emosjonelt: å lytte, å spørre hva eleven ønsker og trenger, og å oppmuntre elevens stemme. «Support for autonomy» finnes som en indikator under dimensjonen «Regard for student perspective» i området «Emosjonell støtte» i «CLASS». Reeve og kolleger (2008) i SDT er imidlertid mer utfyllende for hva vi kan gjøre enn det Pianta et al. (2008) er, slik jeg forstår det. De fokuserer på betydningen en autonomistøttende motivasjonsstil har både for motivasjon i klasserommet og utvikling av selvregulert læring, i tillegg til relasjonsutvikling.

Sosikulturell teori på sin side har alltid fokusert på kvaliteten av interaksjoner, og går lenger enn de to andre omtalte perspektivene i å utdype vår forståelse av dynamikken i dyaden. Denne teoriretningen utfordrer vår forståelse av betydningen samspeillet og utviklingen av intersubjektivitet har for barns læring og utvikling.

Samlet kan vi si at fokus i alle de tre drøftede teoretiske perspektivene legger vekt på positive interaksjoner mellom liten og stor. De utdyper og konkretiserer hver på sine måte hva disse interaksjonene består av, for å bidra til gode relasjoner med utvikling og læring som resultat.

4.2 Klasseromsorganisering: Struktur og klare forventninger

Noen av atferdsindikatorene innen for eksempel dimensjonen «behaviour management» presiserer viktigheten av klare forventninger til atferd i klasserommet. Det fremheves videre at man som lærer bør være konsekvent, og ha klare regler. Andre indikatorer legger vekt på gode rutiner og forberedelser som bidrar til produktivitet i klasseromsarbeidet (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Struktur fremheves også av Jang, Deci og Reeve (2010). Vi ser at «Klasseromsorganisering» rommer tankegods man finner i selvbestemmelsesteori. Jang og kolleger (2010) har imidlertid et supplerende budskap i sin studie om struktur i klasserommet og autonomistøtte. De finner bl.a. at de lærerne som holder god struktur med informasjon både om hvilken atferd som forventes, hva man skal gjøre, samt orden på materiellet som skal brukes, er de lærerne som også gir den beste autonomistøtten til elevene sine. Det ser ut som god struktur er en nødvendighet for å få mulighet til å være autonomistøttende. Hvis det rår mye kaos i klasserommet i forhold til hva man skal gjøre, hvor elevene skal sitte, hvor materiell befinner seg, og hvilken atferd som forventes, blir det mye snakk om disse sakene, og lite tid til konkret samtale om de faglige utfordringene hvor autonomistøtte er en naturlig del (Olaussen, 2009). Autonomistøtte innebærer som vi har sett å gi gode forklaringer på problemer som skal løses gjennom å få elevene til å tenke selv, gi feedback som er konkret og forståelig, gi hint, svare på elevens initiativ og spørsmål, og anerkjenne elevens perspektiv og erfaringer, selv om de noen ganger synes aktiviteter som skal utføres virker kjedelige (Reeve et al., 2008).

Sosiokulturell teori er tydelig i sitt bidrag om at undervisning må være organisert slik at elever får mulighet til å jobbe sammen. God relasjoner utvikles gjennom samarbeid og dyader, og organiseringen bør være gjennomført slik at dette er mulig, om gode relasjoner skal utvikles.

Vi ser at klasseromsorganiseringen har betydning både for muligheten å gi emosjonell støtte og for at autonomistøtte rundt undervisningen skal finne rom. Det er i disse situasjonene muligheter til å bygge relasjoner skjer, derfor skaper klasseromsorganiseringen et bakteppe for gode interaksjoner.

4.3 Instruksjonsstøtte: Informative tilbakemeldinger, autonomistøtte og «scaffolding»

Domenet «instruksjonsstøtte» inneholder mange praktisk råd knyttet til arbeid med fagene i klasserommet. For eksempel dimensjonen «quality of feedback» anbefaler å gi hint og assistanse.

Vi finner en indikator med betegnelsen «scaffolding». Begrepet «scaffolding» stammer fra sosiokulturelt perspektiv, og er et begrep Wood, Bruner og Ross (1976) presenterte om den stillasbygging vi voksne bør gjøre rundt barns problemløsning. De bør løse utfordringene

selv, men få så vidt mye støtte at oppgaven blir løsbart ut fra det nivået de befinner seg på. Barbara Rogoff bruker også dette begrepet, og har videreutviklet det i sitt arbeid og sin forskning mot hva hun omtaler som «guided participation» eller ledet deltagelse (Rogoff, 1990; Wood, Bruner & Ross, 1976). Hos Rogoff er samspillet mellom liten og stor det sentrale, hvordan den voksne klarer å være sensitiv i situasjonen, og bygge opp dyader som bidrar til en felles forståelse av problemer som skal løses. Ledet deltagelse danner grunnlaget for intersubjektivitet.

Forskning som bygger på SDT er konsekvent i sin tilråding av autonomistøtte også for å fremme problemløsningsprosesser i klasserommet. Barns grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og relasjoner tilfredsstilles gjennom en autonomistøttende motivasjonsstil, som blant annet innebærer å få hint for å komme i gang med løsning av problemer, uten at lærer gir svaret på løsningene, men bidrar med en kognitiv utfordring til egen tenking.

4.4 Oppsummering

Denne oppgavens hovedspørsmål fokuserte på hvordan lærere kan bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet. For å besvare dette spørsmålet har jeg samlet sentrale råd rundt de tre delområdene i «CLASS»: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og instruksjonsstøtte.

Disse områdene bevisstgjør at det trengs innsats på alle de tre feltene for å bygge en god relasjon til elevene i klasserommet. Mennesket fungerer som et integrert hele, og eleven må erfare en klasseromsorganisering hvor det er klart og greit å orientere seg i forhold til hva som skal skje, hvor de vet hva de skal, hva som forventes av dem, og de må 'bli sett' gjennom at lærere er sensitive for deres egenart. På dette grunnlag vil de åpne opp for læring, bli nysgjerrige på nye tema, og utvikle seg språklig og kognitivt i samspill med jevnaldergruppen.

Alle tre teoriperspektivene vi har drøftet, tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori representert med selvbestemmelsesteori, legger vekt på interaksjoner mellom personer. Kvaliteten på interaksjonene er avgjørende for utvikling og læring. Teoriene har ulike fokus med sensitivitet i samspillet i tilknytningsteori, kvalitet på dyaden i sosiokulturell teori som grunnlag for ledet deltagelse og intersubjektivitet, og autonomistøtte i

SDT. Teoriene supplerer hverandre i hvordan vi kan handle for å nå målet om å utvikle gode relasjoner til elevene våre.

5 Samlet oppsummering og konklusjon

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg hovedfunnene fra kapittel 2, 3 og svaret på hovedproblemstillingen «Hvordan kan læreren bidra til en god lærer – elev relasjon i klasserommet?» Jeg vil deretter rette et kritisk blikk på eget arbeid, og noen tanker om videre forskning. Til sist gir jeg en avsluttende konklusjon.

5.1 Oppgavens hovedfunn

Intensjonen for kapittel 2 var å besvare tre delspørsmål. De tre delspørsmålene tar for seg hvorledes tre valgte teoretiske perspektiver, tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori, karakteriserer lærer-elev relasjonen, hvilke konsekvenser den har, og hvordan utviklingen skjer. Forskere som jobber ut fra et *tilknytningsperspektiv* ser på lærer-elev relasjonen som en videreføring av foreldre-barn relasjonen, og diskuterer kvaliteten på relasjoner som noe som gjenspeiler kombinasjoner av emosjonell nærhet, konflikt, og avhengighet. Forskning innen dette perspektivet mener at barn utvikler skjemaer eller skript for relasjoner til omsorgspersoner, og at skriptene kan endres med nye erfaringer med andre omsorgspersoner (Bowlby, 1988; Davis, 2003). Videre hevder forskning innen tilknytningsspektivet at det gir konsekvenser ikke å ha hatt trygge relasjoner til sine primære omsorgspersoner. Dette kan påvirke relasjoner til lærere, og sosial og kognitiv utvikling videre i ungdomstiden og i voksen alder (Davis, 2003).

I studier som er gjort med et *sosiokulturelt perspektiv* på lærer-elev relasjonen, ses det på den gjensidige påvirkningen mellom lærer og elev, og på relasjoner som innebygget i kulturer eller systemer vi omgir oss med (Davis, 2003). Innenfor sosiokulturell teori blir gode relasjoner mellom aktører sett på som en forutsetning for å skape klasserommiljøer som en arena for konstruksjon av kunnskap, og for å igangsette en utviklende dialog og deltakelse i læringsprosesser (Fjell & Olaussen, 2012).

I studier gjort med et *motivasjonsperspektiv* har det historisk sett vært fokusert på at lærere styrer utviklingen av lærer-elev relasjoner, og derfor har mye av forskningen på lærer-elev relasjonen innenfor motivasjonslitteraturen fokusert på dimensjoner som faller inn under lærerens kontroll. Motivasjonsforskere er mest opptatt av hvordan lærere påvirker motivasjon,

læring og kognitiv utvikling, og gjennom disse prosessene utvikles relasjoner til elevene (Davis, 2003).

I kapittel 2 fant jeg videre at når man setter de tre teoritradisjonene opp mot hverandre, finner man at de både supplerer og overlapper hverandre. Måten lærer-elev relasjonen karakteriseres på i de ulike tradisjonene supplerer hverandre med fokus mot ulike forhold, som for eksempel emosjonell støtte i tilknytningsperspektivet, kvaliteten på dyaden i sosiokulturell teori, og evne til å motivere bl.a. med autonomistøtte i selvbestemmelsesteori som representant for motivasjonsperspektivet. Samtidig overlapper de hverandre ved at alle har fokus på interaksjoner mellom liten og stor basis i relasjonsutviklingen (Davis, 2003).

Tilknytningsperspektivet og motivasjonsperspektivet vurderer begge de gjensidige virkningene mellom lærere og elever på relasjoners kvalitet. I sosiokulturell teori er interaksjoner et nøkkelbegrep (Davis, 2003).

Videre var et hovedfunn i kapittel 2 at man fokuserer på autonomistøtte i alle de tre perspektivene. Ordbruken er noe forskjellig, som Piantas «supportive teachers» i tilknytningsperspektivet, «scaffolding» og «guided participation» i sosiokulturell teori. Jeg fokuserte på at SDT utdyper og konkretiserer hva autonomistøtte er, og hva man kan si og gjøre for å støtte autonomi i klasserommet. Jeg fant samlet sett at alle perspektivene bidrar til vår forståelse av hvordan læreres undervisning, atferd og oppfatninger fremmer og eventuelt hemmer utvikling av relasjoner og motivasjon for å lære (Davis, 2003).

Intensjonen for kapittel 3 var å besvare det fjerde delspørsmålet: *Hvilke konkrete bidrag til utvikling av lærer-elev relasjonen har forskning ut fra de tre valgte perspektivene gitt spesielt de siste ti år?* «CLASS» er et grundig validert verktøy for å observere klasseromsprosesser og interaksjoner i klasserommet, og var et hovedfokus i kapittel 3 angående utvikling av tilknytningsteori de siste ti årene (Hamre et al., 2013; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). I min studie av «CLASS» fant jeg at instrumentet integrerer aspekter fra både fra utviklingsteori, tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Jeg fant også at «CLASS» ikke bare har relasjonsutvikling som fokus, men også klassemiljø og læring. Det er fordi man tror de tre områdene eller domenene dette observasjonsverktøyet er bygd opp rundt, påvirker hverandre gjensidig (Hamre et al., 2013; Levya et al., 2015; Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Jeg viste også i kapittel 3 til at det sosiokulturelle perspektivet fra tidligere har vært tydelig på betydning av *kvaliteten på interaksjoner*, gjennom dyaden, enten det gjelder «scaffolding»

(Wood, Bruner & Ross, 1976) eller «guided participation» (Rogoff, 1990). Men et viktig funn er at *sosiokulturell* teori i den senere tid har videreutviklet seg mot å se på samspillet betydning for motivasjon som igjen bidrar til positiv relasjon.

I min redegjørelse for utviklingen av motivasjonsteori i kapittel 3, fant jeg at dette perspektivet tradisjonelt har hatt fokus på individuelle forhold, men at i nyere forskning har motivasjonens sosiale natur blitt seriøst vurdert av motivasjonsforskere med ulikt teoretisk grunnlag (Walker et al., 2010).

Jeg omtalte også Reeves og kollegers (2008) teoretiske modell «Student Classroom Dialectic Framework», som er bygget på *selvbestemmelsesteori*, som er en del av *motivasjonsperspektivet*. Dette rammeverket illustrerer tenkningen om læreres mulighet til å møte barns grunnleggende behov for relasjoner, autonomi og kompetanse gjennom autonomistøttende motivasjonsstil. Et hovedfunn Reeve og kolleger kom med, er at autonomistøtte fremmer elevers indre motivasjonsressurser, og at en kontrollerende motivasjonsstil hemmer indre motivasjon og i stedet får elevene til å være lydige overfor en lærersentrert agenda. Jeg omtalte også Jennifer G. La Guardia og Heather Patricks (2008) artikkel «*Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships*». Denne artikkelen viser støtte for at SDT er en grunnleggende teori for relasjoner, og finner en link mellom autonomistøtte og gode relasjoner. Jeg setter også fokus på betydningen relasjoner har for lærere, og hvordan læreres relasjoner har betydning for deres evne til å være autonomistøttende. Generelt kan man konkludere at utvikling av gode lærer-elev relasjoner er et komplekst fenomen, men de ulike teoretiske perspektivene bidrar til å konkretisere hva man kan gjøre.

Ved å se på videreutviklingen av alle de tre teoretiske perspektivene, viser nyere forskning et fokus *kvaliteten på interaksjoner* mellom liten og stor, som en avgjørende faktor for god relasjonsutvikling. De ulike teoretiske perspektivene bidrar hver på sin måte med å konkretisere hva som karakteriserer en god relasjon, og til dels hva som karakteriserer, dårlige interaksjoner, som vi bør unngå. Perspektivene har utviklet seg slik at de delvis overlapper hverandre, men de supplerer også hverandre på måter vi kan ha nytte av for arbeid i klasserommet.

I systemrettet arbeid er det viktig å kunne være konkret i veiledning overfor lærere om hva de kan si og gjøre som bidrar til gode relasjoner i klasserommet, både mellom lærer-elev, og

elevene i mellom. I denne forbindelsen mener jeg å ha funnet at «CLASS» (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) med sine områder og dimensjoner, bevisstgjør konkrete situasjoner og faktorer som er viktig å tenke på når man skal gi råd for hvordan man bør være i samspill med elever. Selvbestemmelsesteoris «autonomistøtte» og «kontroll» (Reeve et al., 2008), hjelper oss til å utdype og konkretisere hvordan vi kan handle for å styrke lærer-elev relasjoner.

I kapittel 4 var intensjonen å komme med konkrete råd for å besvare den overordnede problemstillingen «*Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?*» På grunnlag av de tre teoretiske perspektivene presentert og drøftet i kapittel 2 og 3, velger jeg å samle rådene rundt de tre delområdene i «CLASS»: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og instruksjonsstøtte. Disse områdene presiserer og klargjør aktiviteter i klasserommet hvor vi gis muligheter til å fremme en god lærer-elev relasjon i den grad vi har kunnskaper på feltet. Jeg bygger rådene rundt en innsats på alle tre feltene, med den konkretisering som finnes i indikatorer og atferdsmarkører i «CLASS», med supplerende ideer fra sosiokulturelt perspektiv og selvbestemmelsesteori. På denne måten blir det som fremstår som et komplekst samspill, konkretisert slik at vi kan bygge en god relasjon til elevene i klasserommet. Følger man disse rådene, vil det åpne opp for læring, elevene blir nysgjerrige på nye tema, og utvikler seg språklig og kognitivt i samspill med jevnaldergruppen, og med gode relasjoner som resultat.

5.2 Kritisk blick på eget arbeid og videre forskning

Et kritisk moment ved en teoretisk oppgave er valg av litteratur som grunnlag for å besvare problemstillingen. I mitt tilfelle kan det rettes kritiske merknader mot at jeg har valgt å støtte meg mye til Heather A. Davis (2003) artikkel i kapittel 2. Jeg har imidlertid begrunnet valget med at artikkelen er blitt publisert i tidsskriftet «Educational Psychologist», som er et fagfellevurdert tidsskrift, og regnes som sentralt for teoriutvikling innen pedagogisk psykologi. Davis' artikkel representerte oppdatert kunnskap på feltet om lærer-elev relasjoner i 2003, og jeg synes hennes inndeling i tre teoriperspektiver var interessant å utforske. Jeg har imidlertid også utforsket flere av Davis kilder på selvstendig grunnlag. Inndelingen i tre teoriperspektiver inspirerte meg også til å redegjøre for videreutviklingen av perspektivene ved å ta for meg nyere forskning basert på disse perspektivene.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven, ser jeg behov for å forske videre på flere områder. Et forslag til videre forskning er at man kan anlegge et innovasjonsprosjekt hvor for eksempel personer som jobber i PP – tjenesten kan kurse lærere. Innovasjonsprosjektet kan altså dreie seg om å kurse lærere i praktiske fremgangsmåter for å skape gode klasseromsprosesser ut fra prinsippene bak det teoretiske rammeverket til «CLASS» («*The Classroom Assessment Scoring System*») (Hamre et al., 2013; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Man må observere lærerne både før og etter kursingen og vurdere hvorvidt lærerne har forbedret fremgangsmåter i forhold til hvordan de kan bidra til gode klasseromsprosesser og gode lærer-elev relasjoner. Man kan altså forske på å bruke prinsippene i «CLASS» som et læringsinstrument for å veilede lærere i hvordan de kan forbedre seg. Reeve med kolleger har god erfaring med at praktisk kursing av lærere omkring hvordan de kan være autonomistøttende og unngå en kontrollerende motivasjonsstil, skaper forbedring i læreres atferd på disse områdene (Reeve, 1998, 2009). Man kunne også lage et liknende innovasjonsprosjekt hvor man kurser lærere etter prinsippene Reeve og kolleger har utformet om å være autonomistøttende overfor elever og unngå kontrollerende atferd (Reeve et al., 2008) og se hvordan lærere forbedrer sin atferd i norske skoler.

5.3 Konklusjon

Hovedproblemstillingen for dette arbeidet har vært «Hvordan kan læreren bidra til en god lærer-elev relasjon i klasserommet?» På bakgrunn av tre teoretiske perspektiver, tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori, i det vesentlige avgrenset til selvbestemmelsesteori, har jeg sett på deres bidrag de siste ti årene. Jeg bygger svaret på hovedproblemstillingen ut fra denne kunnskapen. Lærer-elev relasjonen er et komplekst fenomen, men disse teoretiske perspektivene bidrar til en konkretisering av hvordan vi kan tilrettelegge arbeid i klasserommet for å få en god prosess i gang, og hva vi kan si og gjøre overfor enkeltelever for å utvikle en god relasjon.

Felles for de tre perspektivene er at de legger vekt på interaksjoner mellom personer. Det er kvaliteten på interaksjonene som er avgjørende for utvikling og læring. Tilknytningsteori er opptatt av sensitivitet i samspillet. Sosiokulturell teori er opptatt av kvaliteten på dyaden som grunnlag for ledet deltagelse og utvikling av intersubjektivitet, og motivasjonsteori, nærmere bestemt selvbestemmelsesteori, setter fokus på autonomistøtte som basis for god interaksjon. Teoriene supplerer hverandre i forhold til hvordan vi kan handle for å nå målet om å utvikle

gode relasjoner til elever. I så måte bidrar de hver for seg til å gjøre et komplekst sosialt samspill konkret og håndterbart, slik at vi kan veilede og hjelpe lærere med dette arbeidet.

Hvis vi lykkes i å formidle kunnskap til lærere om klasseromsorganisering som gir grunnlag for å støtte både emosjonelt og i instruksjon, kan man forebygge frafall og hindre utvikling av skolevegring. Da vil færre elever erfare det Eva Pomeroy (1999) informanter gav som svar på at de «droppet ut» av skolen: «Det var ingen voksne som så dem!»

Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., & Waters, E. et al. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study and the Strange Situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2).
- Andersen, B., Martinsen, L-B., Lysvold, S. (2014, 13. juni). 35.000 elever sier de blir mobbet av læreren: – Urovekkende, mener elevene. *Norsk Rikskringkasting*. Hentet 14. februar 2015 fra <http://www.nrk.no/nordland/35.000-elever-mobbet-av-laereren-1.11775759>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelley, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S., & Pettit, G. S. (1994). Child-care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology*, 30, 690–700.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy development*. London: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabello, B., & Terrell, R. (1994). Making students feel like family: How teachers create warm and caring classroom climates. *Journal of Classroom Interaction*, 29, 17–23.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Copeland, J. M., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development*, 8, 27–39.
- 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., & Ryan, R. M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (red.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1985). *Teacher expectations and student motivation*. I: J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (s. 185–226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E M. (2013). Lærer-elev relasjonen-betydningen for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public high school. *Teachers College Record*, 87, 393–409.
- Fjell, K., & Olaussen, B.S. (2012). Utvikling av lærer-elev relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6 (2), 9-31.

Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36,647–673.

Glesaaen, M. (2015, 14. oktober). Hvis man ønsker at norsk skole skal bli bedre, må lærerne få tiden og tilliten tilbake. *Aftenposten*. Hentet 1. november 2015 fra [http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Hvis-man-onsker-at-norsk-skole-skal-bli-bedre -ma-larerne-fa-tiden-og-tilliten-tilbake--Marianne-Glesaaen-8196455.html](http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Hvis-man-onsker-at-norsk-skole-skal-bli-bedre--ma-larerne-fa-tiden-og-tilliten-tilbake--Marianne-Glesaaen-8196455.html)

Hamre, B. K., Goffin, S.G., & Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation Guide*. Hentet 14.mai 2015 fra <http://www.vbgrowsmart.com/providers/Documents/CLASSImplementationGuide.pdf>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.

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 school failure? *Child Development*, 76, 949–967.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon: Routledge.

Helland, U. (2015, 24. oktober). Kronikk: Det er på tide å kvesse blyanten og ta tilbake lærerautoriteten. *Aftenposten*. Hentet 1. november 2015 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Kronikk-Det-er-pa-tide-a-kvesse-blyanten-og-ta-tilbake-larerautoriteten--Unni-Helland-8195011.html>

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992b). The changing experience of childcare: Changes in teachers and teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15–32.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253–263.

- Howes, C., Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69, 418–426.
- Iraki, R. (2008, 15.oktober). *Hver 10. elev mobbes av læreren*. NRK. Hentet 25. januar 2015 fra <http://www.nrk.no/norge/hver-10.-mobbes-av-laereren-1.6248231>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150-165.
- Kleven, T. A. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? – Spørsmål om begrepsvaliditet.» I: T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201–209.
- La Paro, K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 10, 409–426.
- Landsend, M (2012, 23.september). Blir syke av lærermobbing. *Dagbladet*. Hentet 2. februar 2015 fra http://www.dagbladet.no/2012/09/19/tema/sta_sammen/mobbing/skole/innenriks/23490555/
- Levy, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevino, E., Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*, 0, 1-19.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*, 81–99.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes towards mathematics before and after the transition to junior high. *Child Development, 90*, 981–992.
- Moje, E. B. (1996). "I teach students, not subjects": Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly, 31*, 172–195.
- 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.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 93* (3), 189–201.
- Oldfather, P., & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior, 26*, 139–158.
- Ormrod, J. E. (2004). *Human learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall. 4.ed.
- Pianta, R. C. (1992). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15–32.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.),

Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues (s. 685–709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). New York, NY: Springer.

Pianta, R., LaParo, K. M., & Hamre, B. K., (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. [Manual]. Baltimore: Brookes Publishing.

Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationship between teachers and children: Associations with behaviour at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 263–280.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. I R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (61–80). San Francisco: Jossey-Bass.

Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 297–312.

Pianta, R.C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.

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

Regjeringen. (2013). *Regjeringen starter lærerløftet*. Hentet 21. februar 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-starter-larerloftet/id745199/>

- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312–330.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–175.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 223–244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reeve, J., Su, Y. (2014). Teacher motivation. I: *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2002). *Motivation in education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Self-Determination Theory. (2015) *Theory*, Hentet 15. mai 2015 fra <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

Skagen, K. (2012). *Barbara Rogoff (1950)*. I Store norske leksikon. Hentet 15. Juni 2015 fra https://snl.no/Barbara_Rogoff_%281950-%29

St. meld nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Store norske leksikon. (2009). *Dyade*. Hentet 17. januar 2015 fra <https://snl.no/dyade>

Store norske leksikon. (udatert). *Elevundersøkelsen*. Hentet 14. mars 2015 fra <https://snl.no/Elevundersøkelsen>

Teachstone. (2015a). *Teachstone info sheets- what is CLASS*. Hentet 17. juni 2015 fra <http://teachstone.com/resources/info-sheets/>

Teachstone. (2015b). *E-books-What is CLASS*. Hentet 17. juni 2015 fra <http://info.teachstone.com/ebook-what-is-class>

Thomas, S., & Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: “That’s my grade. That’s me.” *Educational Psychologist*, 32, 107–123.

Tjora, A. (2015, 20. februar). *Sosialkonstruktivisme*. I Store norske leksikon. Hentet 12. januar 2015 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Utdanningsdirektoratet (udatert). *Støttende relasjoner*. Hentet 12. januar 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet (udatert). *Elevundersøkelsen*. Hentet 13. januar 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/>

Utdanningsforbundet. (2014). *Derfor streiker lærerne*. Hentet 13. januar 2015 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Lonnsoppgjoret-2014/Streiker/Nyheter/Flyer-Derfor-streiker-larerne/>

Volet, S. & Järvelä, S. (2011) (Eds.). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. London: Pergamon/Elsevier.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez Morillas, Trans.). I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society*:

The development of higher psychological processes (s. 79– 91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K., Arnold, L. S., & Sainsbury, E. J. (2004). Investigating motivation in context: Developing sociocultural perspectives. *European Psychologist, 9*, 245-256.

Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K., Sainsbury, E. J., & MacCallum, J. (2010). A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. I: T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The next decade of research in motivation and achievement* (pp. 1-42). Vol 16B. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Ltd.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 12*, 265-310.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 17*(2), 89–100.

Vedlegg

Classroom assessment scoring system (CLASS). Dimensions overview. (Se neste side)

Utformet av Robert C. Pianta , Karen M. La Paro og Bridget Hamre, 2008. Utgitt av Paul. H. Brookes Publishing Co., Inc.

Positive Climate

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
Relationships <ul style="list-style-type: none"> • Physical proximity • Shared activities • Peer assistance • Matched affect • Social conversation 	There are few, if any, indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another.	There are some indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another.	There are many indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another.
Positive Affect <ul style="list-style-type: none"> • Smiling • Laughter • Enthusiasm 	There are no or few displays of positive affect by the teacher and/or students.	There are sometimes displays of positive affect by the teacher and/or students.	There are frequent displays of positive affect by the teacher and/or students.
Positive Communication <ul style="list-style-type: none"> • Verbal affection • Physical affection • Positive expectations 	There are rarely positive communications, verbal or physical, among teachers and students.	There are sometimes positive communications, verbal or physical, among teachers and students.	There are frequently positive communications, verbal or physical, among teachers and students.
Respect <ul style="list-style-type: none"> • Eye contact • Warm, calm voice • Respectful language • Cooperation and/or sharing 	The teacher and students rarely, if ever, demonstrate respect for one another.	The teacher and students sometimes demonstrate respect for one another.	The teacher and students consistently demonstrate respect for one another.

Negative Climate

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
Negative Affect <ul style="list-style-type: none"> • Irritability • Anger • Harsh voice • Peer aggression • Disconnected or escalating negativity 	The teacher and students do not display strong negative affect and only rarely, if ever, display mild negativity.	The classroom is characterized by mild displays of irritability, anger, or other negative affect by the teacher and/or the students.	The classroom is characterized by consistent irritability, anger, or other negative affect by the teacher and/or the students.
Punitive Control <ul style="list-style-type: none"> • Yelling • Threats • Physical control • Harsh punishment 	The teacher does not yell or make threats to establish control.	The teacher occasionally uses expressed negativity such as threats or yelling to establish control.	The teacher repeatedly yells at students or makes threats to establish control.
Sarcasm/Disrespect <ul style="list-style-type: none"> • Sarcastic voice/statement • Teasing • Humiliation 	The teacher and students are not sarcastic or disrespectful.	The teacher and/or students are occasionally sarcastic or disrespectful.	The teacher and/or students are repeatedly sarcastic or disrespectful.
Severe Negativity <ul style="list-style-type: none"> • Victimization • Bullying • Physical punishment 	There are no instances of severe negativity between the teacher and students.	There are no instances of severe negativity between the teacher and students.	There are instances of severe negativity between the teacher and students or among the students.

Teacher Sensitivity

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
<p>Awareness</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipates problems and plans appropriately • Notices lack of understanding and/or difficulties 	<p>The teacher consistently fails to be aware of students who need extra support, assistance, or attention.</p>	<p>The teacher is sometimes aware of students who need extra support, assistance, or attention.</p>	<p>The teacher is consistently aware of students who need extra support, assistance, or attention.</p>
<p>Responsiveness</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acknowledges emotions • Provides comfort and assistance • Provides individualized support 	<p>The teacher is unresponsive to or dismissive of students and provides the same level of assistance to all students, regardless of their individual needs.</p>	<p>The teacher is responsive to students sometimes but at other times is more dismissive or unresponsive, matching her support to the needs and abilities of some students but not others.</p>	<p>The teacher is consistently responsive to students and matches her support to their needs and abilities.</p>
<p>Addresses Problems</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helps in an effective and timely manner • Helps resolve problems 	<p>The teacher is ineffective at addressing students' problems and concerns.</p>	<p>The teacher is sometimes effective at addressing students' problems and concerns.</p>	<p>The teacher is consistently effective at addressing students' problems and concerns.</p>
<p>Student Comfort</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seeks support and guidance • Freely participates • Takes risks 	<p>The students rarely seek support, share their ideas with, or respond to questions from the teacher.</p>	<p>The students sometimes seek support from, share their ideas with, or respond to questions from the teacher.</p>	<p>The students appear comfortable seeking support from, sharing their ideas with, and responding freely to the teacher.</p>

Regard for Student Perspectives

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
<p>Flexibility and Student Focus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Shows flexibility • Incorporates student's ideas • Follows lead 	<p>The teacher is rigid, inflexible, and controlling in his plans and/or rarely goes along with students' ideas; most classroom activities are teacher-driven.</p>	<p>The teacher may follow the students' lead during some periods and be more controlling during others.</p>	<p>The teacher is flexible in his plans, goes along with students' ideas, and organizes instruction around students' interests.</p>
<p>Support for Autonomy and Leadership</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allows choice • Allows students to lead lessons • Gives students responsibilities 	<p>The teacher does not support student autonomy and leadership.</p>	<p>The teacher sometimes provides support for student autonomy and leadership but at other times fails to do so.</p>	<p>The teacher provides consistent support for student autonomy and leadership.</p>
<p>Student Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourages student talk • Elicits ideas and/or perspectives 	<p>There are few opportunities for student talk and expression.</p>	<p>There are periods during which there is a lot of student talk and expression but other times when teacher talk predominates.</p>	<p>There are many opportunities for student talk and expression.</p>
<p>Restriction of Movement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allows movement • Is not rigid 	<p>The teacher is highly controlling of students' movement and placement during activities.</p>	<p>The teacher is somewhat controlling of students' movement and placement during activities.</p>	<p>Students have freedom of movement and placement during activities.</p>

Behavior Management

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
<p>Clear Behavior Expectations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clear expectations • Consistency • Clarity of rules 	Rules and expectations are absent, unclear, or inconsistently enforced.	Rules and expectations may be stated clearly but are inconsistently enforced.	Rules and expectations for behavior are clear and consistently enforced.
<p>Proactive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipates of problem behavior or escalation • Low reactivity • Monitors 	The teacher is reactive, and monitoring is absent or ineffective.	The teacher uses a mix of proactive and reactive responses; sometimes she monitors and reacts to early indicators of behavior problems but other times misses or ignores them.	The teacher is consistently proactive and monitors the classroom effectively to prevent problems from developing.
<p>Redirection of Misbehavior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effective reduction of misbehavior • Attention to the positive • Uses subtle cues to redirect • Efficient redirection 	Attempts to redirect misbehavior are ineffective; the teacher rarely focuses on positives or uses subtle cues. As a result, misbehavior continues and/or escalates and takes time away from learning.	Some of the teacher's attempts to redirect misbehavior are effective, particularly when he or she focuses on positives and uses subtle cues. As a result, misbehavior rarely continues, escalates, or takes time away from learning.	The teacher effectively redirects misbehavior by focusing on positives and making use of subtle cues. Behavior management does not take time away from learning.
<p>Student Behavior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequent compliance • Little aggression and defiance 	There are frequent instances of misbehavior in the classroom.	There are periodic episodes of misbehavior in the classroom.	There are few, if any, instances of student misbehavior in the classroom.

Productivity

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
<p>Maximizing Learning Time</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provision of activities • Choice when finished • Few disruptions • Effective completion of managerial tasks • Pacing 	Few, if any, activities are provided for students, and an excessive amount of time is spent addressing disruptions and completing managerial tasks.	The teacher provides activities for the students most of the time, but some learning time is lost in dealing with disruptions and the completion of managerial tasks.	The teacher provides activities for the students and deals efficiently with disruptions and managerial tasks.
<p>Routines</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students know what to do • Clear instructions • Little wandering 	The classroom routines are unclear; most students do not know what is expected of them.	There is some evidence of classroom routines that allow everyone to know what is expected of them.	The classroom resembles a "well-oiled machine"; everybody knows what is expected of them and how to go about doing it.
<p>Transitions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brief • Explicit follow-through • Learning opportunities within 	Transitions are too long, too frequent, and/or inefficient.	Transitions sometimes take too long or are too frequent and inefficient.	Transitions are quick and efficient.
<p>Preparation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materials ready and accessible • Knows lessons 	The teacher does not have activities prepared and ready for the students.	The teacher is mostly prepared for activities but takes some time away from instruction to take care of last-minute preparations.	The teacher is fully prepared for activities and lessons.

Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) by Robert C. Pianta, Karen M. La Paro, & Bridget K. Hamre. Copyright © 2008 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved. Do not reproduce without permission of Brookes Publishing Co., 1-800-638-3775, www.brookespublishing.com

Instructional Learning Formats

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
<p>Effective Facilitation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teacher involvement • Effective questioning • Expanding children's involvement 	<p>The teacher does not actively facilitate activities and lessons to encourage students' interest and expanded involvement.</p>	<p>At times, the teacher actively facilitates activities and lessons to encourage interest and expanded involvement, but at other times she merely provides activities for the students.</p>	<p>The teacher actively facilitates students' engagement in activities and lessons to encourage participation and expanded involvement.</p>
<p>Variety of Modalities and Materials</p> <ul style="list-style-type: none"> • Range of auditory, visual, and movement opportunities • Interesting and creative materials • Hands-on opportunities 	<p>The teacher does not use a variety of modalities or materials to gain students' interest and participation during activities and lessons.</p>	<p>The teacher is inconsistent in her use of a variety of modalities and materials to gain students' interest and participation during activities and lessons.</p>	<p>The teacher uses a variety of modalities including auditory, visual, and movement and uses a variety of materials to effectively interest students and gain their participation during activities and lessons.</p>
<p>Student Interest</p> <ul style="list-style-type: none"> • Active participation • Listening • Focused attention 	<p>The students do not appear interested and/or involved in the lesson or activities.</p>	<p>Students may be engaged and/or interested for periods of time, but at other times their interest wanes and they are not involved the activity or lesson.</p>	<p>Students are consistently interested and involved in activities and lessons.</p>
<p>Clarity of Learning Objectives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Advanced organizers • Summaries • Reorientation statements 	<p>The teacher makes no attempt to or is unsuccessful at orienting and guiding students toward learning objectives.</p>	<p>The teacher orients students somewhat to learning objectives, or the learning objectives may be clear during some periods but less so during others.</p>	<p>The teacher effectively focuses students' attention toward learning objectives and/or the purpose of the lesson.</p>

Concept Development

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
<p>Analysis and Reasoning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Why and/or how questions • Problem solving • Prediction/experimentation • Classification/comparison • Evaluation 	<p>The teacher rarely uses discussions and activities that encourage analysis and reasoning.</p>	<p>The teacher occasionally uses discussions and activities that encourage analysis and reasoning.</p>	<p>The teacher often uses discussions and activities that encourage analysis and reasoning.</p>
<p>Creating</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Planning • Producing 	<p>The teacher rarely provides opportunities for students to be creative and/or generate their own ideas and products.</p>	<p>The teacher sometimes provides opportunities for students to be creative and/or generate their own ideas and products.</p>	<p>The teacher often provides opportunities for students to be creative and/or generate their own ideas and products.</p>
<p>Integration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connect concepts • Integrates with previous knowledge 	<p>Concepts and activities are presented independent of one another, and students are not asked to apply previous learning.</p>	<p>The teacher sometimes links concepts and activities to one another and to previous learning.</p>	<p>The teacher consistently links concepts and activities to one another and to previous learning.</p>
<p>Connections to the Real World</p> <ul style="list-style-type: none"> • Real-world applications • Related to students' lives 	<p>The teacher does not relate concepts to the students' actual lives.</p>	<p>The teacher makes some attempts to relate concepts to the students' actual lives.</p>	<p>The teacher consistently relates concepts to the students' actual lives.</p>

Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) by Robert C. Pianta, Karen M. LaParo, & Bridget K. Hamre. Copyright © 2008 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved. Do not reproduce without permission of Brookes Publishing Co., 1-800-638-3775, www.brookespublishing.com

Quality of Feedback

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
Scaffolding <ul style="list-style-type: none"> Hints Assistance 	The teacher rarely provides scaffolding to students but rather dismisses responses or actions as incorrect or ignores problems in understanding.	The teacher occasionally provides scaffolding to students but at other times simply dismisses responses as incorrect or ignores problems in students' understanding.	The teacher often scaffolds for students who are having a hard time understanding a concept, answering a question, or completing an activity.
Feedback Loops <ul style="list-style-type: none"> Back-and-forth exchanges Persistence by teacher Follow-up questions 	The teacher gives only perfunctory feedback to students.	There are occasional feedback loops—back-and-forth exchanges—between the teacher and students; other times, however, feedback is more perfunctory.	There are frequent feedback loops—back-and-forth exchanges—between the teacher and students.
Prompting Thought Processes <ul style="list-style-type: none"> Asks students to explain thinking Queries responses and actions 	The teacher rarely queries the students or prompts students to explain their thinking and rationale for responses and actions.	The teacher occasionally queries the students or prompts students to explain their thinking and rationale for responses and actions.	The teacher often queries the students or prompts students to explain their thinking and rationale for responses and actions.
Providing Information <ul style="list-style-type: none"> Expansion Clarification Specific feedback 	The teacher rarely provides additional information to expand on the students' understanding or actions.	The teacher occasionally provides additional information to expand on the students' understanding or actions.	The teacher often provides additional information to expand on students' understanding or actions.
Encouragement and Affirmation <ul style="list-style-type: none"> Recognition Reinforcement Student persistence 	The teacher rarely offers encouragement of students' efforts that increases students' involvement and persistence.	The teacher occasionally offers encouragement of students' efforts that increases students' involvement and persistence.	The teacher often offers encouragement of students' efforts that increases students' involvement and persistence.

Language Modeling

	Low (1, 2)	Middle (3, 4, 5)	High (6, 7)
Frequent Conversations <ul style="list-style-type: none"> Back-and-forth exchanges Contingent responding Peer conversations 	There are few if any conversations in the classroom.	There are limited conversations in the classroom.	There are frequent conversations in the classroom.
Open-Ended Questions <ul style="list-style-type: none"> Questions require more than a one-word response Students respond 	The majority of the teacher's questions are closed-ended.	The teacher asks a mix of closed-ended and open-ended questions.	The teacher asks many open-ended questions.
Repetition and Extension <ul style="list-style-type: none"> Repeats Extends/elaborates 	The teacher rarely, if ever, repeats or extends the students' responses.	The teacher sometimes repeats or extends the students' responses.	The teacher often repeats or extends the students' responses.
Self- and Parallel Talk <ul style="list-style-type: none"> Maps own actions with language Maps student action with language 	The teacher rarely maps his or her own actions and the students' actions through language and description.	The teacher occasionally maps his or her own actions and the students' actions through language and description.	The teacher consistently maps his or her own actions and the students' actions through language and description.
Advanced Language <ul style="list-style-type: none"> Variety of words Connected to familiar words and/or ideas 	The teacher does not use advanced language with students.	The teacher sometimes uses advanced language with students.	The teacher often uses advanced language with students.

Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) by Robert C. Pianta, Karen M. La Paro, & Bridget K. Hamre. Copyright © 2008 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. All rights reserved. Do not reproduce without permission of Brookes Publishing Co., 1-800-638-3775, www.brookespublishing.com

CLSDIM