

Ann Margareth Aasen, Thomas Nordahl,
Ellen Nettet Mælan, May Britt Drugli og Lars Myhr

Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 13 – 2014



Høgskolen i Hedmark

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I oppdragsserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger som er eksternt finansiert.

Oppdragsrapport nr. 13 – 2014
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-956-7
ISSN: 1501-8571



Høgskolen i Hedmark

| | | | |
|---|-----------------|------------------|--|
| Tittel: Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen | | | |
| Forfattere: Ann Margareth Aasen, Thomas Nordahl, Ellen Nasset Mælan, May Britt Drugli og Lars Myhr | | | |
| Nummer: 13 | År: 2014 | Sider: 86 | ISBN: 978-82-7671-956-7 ISSN: 1501-8571 |
| Oppdragsgivere: Utdanningsdirektoratet | | | |
| Emneord: Klasseledelse, relasjoner, feedback, struktur, relasjonsbasert klasseledelse, skoleutvikling, lærerkvalitet | | | |
| Sammendrag: <p>Denne rapporten er et resultat av et FoU-prosjekt Senter for praksisrettet utdanningsforskning har gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. 9 skoler i Haugalandet har deltatt i prosjektet og har på den ene siden jobbet med skoleutvikling innenfor temaet relasjonsbasert klasseledelse og på den andre siden bidratt med empirisk data-materialet både i form av kvantitative kartleggingsundersøkelser og kvalitative observasjonsstudier. I tillegg til de 9 skolene er det også benyttet kvantitativt datamateriale fra ytterligere 40 skoler.</p> <p>Hovedmålet med prosjektet har vært å få mer kunnskap om relasjonsbasert klasseledelse. Tradisjonelt sett har relasjonsbasert klasseledelse blitt forstått som en kombinasjon av lærerens relasjonelle og strukturelle ferdigheter.</p> <p>Problemstillingene rapporten har forsøkt å besvare er:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hvordan vurderer og opplever ulike grupper av elever lærernes praksis relatert til en relasjonsbasert ledelse av klasser og undervisningsforløp?2. Hvilke sammenheng er det mellom ulike elementer i læreres relasjonsbaserte klasseledelse og det faglige læringsutbytte til elevene?3. I hvilken grad er det en sammenheng mellom kvaliteten på lærerens relasjonsbaserte klasseledelse og de resultatene som den enkelte skole oppnår?4. Hvilke betingelser i utviklingsarbeid er av betydning for at lærernes faktisk skal endre sin utøvde relasjonsbaserte klasseledelse? <p>Resultatene viser at verken lærere eller elever rapporterer om store og tydelige endringer umiddelbart etter prosjektet når det gjelder samspill, relasjoner, trivsel, atferd eller læring. Det er imidlertid tydelige tendenser i det kvantitative datamaterialet som indikerer positive prosesser på flere av de områdene som er vurdert, både sett fra elevenes og lærernes ståsted. Også intervju som er gjennomført viser at deltagerne opplever prosjektdeltagelse nyttig for å bli mer bevisst på egen daglige praksis. Trolig må et utviklingsarbeid av denne typen følges opp over enda lenger tid for å få optimal effekt. Et prosjekt som dette er en god start, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å sikre god klasseledelse blant alle lærerne ved en skole.</p> <p>Det ser ut til å være små forskjeller mellom de elevgruppene som er undersøkt i materialet. Det tyder derfor på at de fleste elevene har et godt forhold til sine lærere gjennom opplevelse av å bli sett og hørt, og at lærerne har god struktur på undervisningen og framstår som tydelige voksenpersoner. I tillegg kommer det tydelig frem at lærerens faglige feedback til elevene er viktig for både den sosiale relasjonen og den strukturelle ledelsen. Av den grunn inkluderes feedback inn i forståelsen av hva relasjonsbasert klasseledelse er, i denne rapporten. Det ser derfor ut til at feedback, relasjon og struktur er gjensidig avhengig av hverandre.</p> <p>Det tydeligste funnet fra prosjektets datamateriale er den store forskjellen mellom lærere og skoler på flere av de variablene som er undersøkt. Dette kommer til syne både i det kvantitative og det kvalitative datamaterialet. Det ser ut til at de skolene som fungerer generelt godt med både lærere som vurderer skolemiljøet og egen kompetanse høyt, samtidig som elevene har et godt læringsutbytte, er de skolene der det er minst forskjell mellom lærerne. Det betyr at dyktige lærere blir enda dyktigere i gode skoler og at det ser ut til at lærere profiterer på å arbeide i en god kollektiv skolekultur.</p> | | | |



| | | | |
|---|-------------------|------------------|--|
| Title: Relational classroom management – a complex phenomenon | | | |
| Authors: Ann Margareth Aasen, Thomas Nordahl, Ellen Nettet Mælan, May Britt Drugli and Lars Myhr | | | |
| Number: 13 | Year: 2014 | Pages: 86 | ISBN: 978-82-7671-956-7 ISSN: 1501-8571 |
| Financed by: Directorate of Education | | | |
| Keywords: Classroom management, relationships, feedback, structure, relationship-based classroom management, school improvement, teacher quality | | | |
| Summary: <p>Center for practice-based educational research (SEPU) has provided this report on behalf of the Directorate of Education as a result of an FoU-project. 9 schools in Haugalandet have participated in the project and on one side worked with school development on the topic of relationship-based classroom management and on the other hand contributed empirical data in the form of quantitative survey research and qualitative observational studies. In addition to the nine schools the researchers used quantitative data set from additional 40 schools.</p> <p>The main objective of the project was to gain more knowledge about relationship-based classroom management. Relationship-based classroom management is traditionally understood as a combination of the teacher's relational and structural skills.</p> <p>The following issues are attempted answered in the report:</p> <ol style="list-style-type: none">1. How will different groups of students experience teachers practice related to a relationship-based management of classes and teaching sequences?2. What is the connection between the various elements of the teachers' relationship-based classroom management and professional learning outcomes for students?3. To what extent is there a relationship between the quality of teachers' relationship-based classroom management and the student achievements?4. What elements in this project seem to be important for the teachers' ability to actually change their exercise of relational classroom management? <p>The results show that neither teachers or students experiencing large and obvious changes immediately after the project in terms of interaction, relationships, well-being, behavior or learning. However, there are clear trends in the quantitative data indicating positive processes in several of the areas considered, seen from both students and teachers perspective. Also interview conducted shows that participants experienced project participation useful to be more aware of their daily practice. A development of this type may need to be monitored over an additional idle period to get the optimum effect. A project like this is a good start, but not necessarily sufficient to ensure good classroom management among all teachers at a school.</p> <p>There appears to be little difference between the student groups studied in the material. It therefore suggests that most students have a good relationship with their teachers through the experience of being seen and heard, and that teachers have good structure of teaching and appear as clear adult persons. In addition, it is clear that teachers' academic feedback to students is important for both the social relations and structural management. For this reason feedback is included in this report into the understanding of relationship-based classroom management. It therefore appears that feedback, relationship and structure are interdependent.</p> <p>The striking finding from the project's data is the difference between teachers and schools on several of the examined variables. This can be seen in both the quantitative and the qualitative data. Well-functioning schools with teachers who consider the school environment and their own skills highly, while students have a good learning outcome, are schools with less difference between the teachers. This means that skilled teachers are more proficient in good schools and it appears that teachers profit from working in a good collective school culture.</p> | | | |

Forord

Relasjonsbasert klasseledelse har i dag høy aktualitet i skolen gjennom blant annet ungdomstrinnssatsingen og ikke minst internasjonale studier som viser betydningen av ledelse på læringsarenaen og av relasjonen mellom elev og lærer for elevenes læringsutbytte. Denne rapporten om relasjonsbasert klasseledelse bygger på et forsknings- og utviklingsprosjekt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I dette prosjektet er det 9 skoler i Haugalandet der lærerne har arbeidet aktivt med å videreutvikle sine relasjoner til elevene og sin egen ledelse av klasser og undervisningsforløp. Dette har vært en kollektiv kompetanseutvikling i skolene med nær tilknytning til egen praksis.

Det er SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning) ved Høgskolen i Hedmark som både har bidratt med kompetanse inn i skolene og som har evaluert og analysert eventuelle forbedringer i relasjonsbasert klasseledelse. Ikke minst har vi ved SePU også forsøkt å vise hva som kjennetegner en god relasjonsbasert klasseledelse. Som forskere mener vi å ha funnet fram til noe ny kunnskap omkring lærernes ledelse, og vi håper denne rapporten kan være til nytte for langt flere lærere og skoleledere enn de som har deltatt i dette FoU-prosjektet.

Vi vil få takke alle lærere og skoleledere som aktivt har gått inn i utviklingsarbeid på egen skole ved å sette seg inn i kunnskap, reflektere sammen med andre, svare på oppgaver og ikke minst prøvd ut nye ting i egen praksis. Videre vil vi også få takke elever og lærere som har svart på omfattende spørreskjemaer to ganger i løpet av prosjektet. Ikke minst står vi i takknemlighetsgjeld til de lærerne som har åpnet dørene sine og latt oss som forskere sitte å observere hva om foregår i undervisningen med et særlig fokus på den enkelte lærer. Vi har lært mye av å få lov til å være med i deres betydningsfulle hverdag.

Hamar, oktober 2015

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Forord | 7 |
| 1. Innledning | 11 |
| 1.1 Problemstillinger | 12 |
| 1.2 En innledende forståelse av relasjonsbasert klasseledelse | 13 |
| 2. Relasjonsbasert klasseledelse | 15 |
| 2.1 Systemorientert forståelse | 15 |
| 2.2 Læreren — den som betyr mest | 16 |
| 2.3 Relasjonsorientert klasseledelse | 17 |
| 3. Implementering og arbeidsmåter i utviklingsprosjektet | 19 |
| 3.1 Forståelse av forsknings- og utviklingsarbeid | 19 |
| 3.2 Utvalg av skoler | 20 |
| 3.3 Gjennomføring av skolebasert kompetanseheving | 21 |
| 3.3.1 Strategier for implementering på individnivå og skolenivå | 22 |
| 3.3.2 Øvelse og trening av ferdigheter | 24 |
| 3.3.3 Strategier for implementering på makronivå | 26 |
| 3.3.4 Involvering av eksterne veiledere | 27 |
| 3.4 Erfaringer fra lærergrupper og grupper av skoleledere på prosjektskolene | 27 |
| 3.4.1 Hvilke av prosjektets elementer og aktiviteter vurderer lærerne har vært særlig nyttige? | 27 |
| 3.4.2 I hvilken grad har arbeidet i prosjektet ført til forbedringer av klasseledelse? | 28 |
| 3.5 Erfaringer fra skolelederne | 29 |
| 3.5.1 Hvilke av prosjektets elementer og aktiviteter vurderer skolelederne har vært særlig nyttige? | 29 |
| 3.5.2 I hvilken grad har arbeidet i prosjektet ført til forbedringer av klasseledelse? | 29 |
| 4. Design og metode | 30 |
| 4.1 Kvantitativ metode | 30 |
| 4.1.1 Utvalg og gjennomføring | 31 |
| 4.1.2 Måleinstrumenter | 33 |
| 4.1.3 Statistiske analyser | 34 |
| 4.1.4 Validitet og reliabilitet | 36 |
| 4.2 Kvalitativ metode | 37 |
| 4.2.1 Observasjon | 39 |
| 4.2.2 Utforming av observasjonsskjemaet | 39 |
| 4.2.3 Utvalg og gjennomføring | 41 |
| 4.2.4 Validitet og reliabilitet | 43 |
| 4.3 Etikk | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 5. Presentasjon av kvantitative resultater | 46 |
| 5.1 Deskriptive resultater | 46 |
| 5.1.1 Gjennomsnitt, standardavvik og Cronbach alpha | 46 |
| 5.1.2 Korrelasjoner mellom variablene | 49 |
| 5.2 Resultater fra spørreundersøkelsene med fokus på endring | 50 |
| 5.2.1 Resultater fra elevskjemaene | 50 |
| 5.2.2 Resultater fra kontaktlærerskjemaene | 52 |
| 5.2.3 Resultater fra lærerskjemaene | 53 |
| 5.2.4 Oppsummering | 54 |
| 5.3 Forskjeller og likheter mellom lærernes praksis i skolene med gode resultater og skolene med lavere resultater | 55 |
| 5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev | 55 |
| 5.3.2 Klasseledelse | 57 |
| 5.3.3 Oppsummering | 59 |
| 5.4 Lærers relasjonsbaserte klasseledelse | 60 |
| 5.4.1 Ulike elevgruppers opplevelse av lærers relasjonsbaserte klasseledelse | 60 |
| 5.4.2 Sammenhenger mellom elevenes opplevelse av sine relasjoner til læreren og andre elevvurderte faktorer | 61 |
| 5.4.3 Sentrale trekk ved relasjonsbasert klasseledelse og elevens læringsutbytte | 64 |
| 6. Presentasjon av kvalitative resultater | 66 |
| 6.1 Praktisering av relasjonsbasert klasseledelse | 67 |
| 6.1.1 Emosjonell støtte | 67 |
| 6.1.2 Organisering i klasserommet | 68 |
| 6.1.3 Læringsstøtte og faglige relasjoner | 70 |
| 6.1.4 Oppsummering | 71 |
| 6.2 Sammenhenger mellom lærernes relasjonsbaserte klasseledelse og elevenes sosiale og faglige utbytte | 72 |
| 6.3 Interessante funn underveis | 73 |
| 7. Avsluttende drøfting | 74 |
| 7.1 Vurdering av endring | 74 |
| 7.2 Ulike elevgruppers opplevelse av lærers relasjonsbaserte klasseledelse | 75 |
| 7.3 Sammenheng mellom skolefaglig resultat og relasjonsbaserte klasseledelse | 75 |
| 7.4 Sammenheng mellom ulike elementer i relasjonsbasert klasseledelse og faglig læringsutbytte | 76 |
| 7.5 Utviklingsarbeid rettet mot relasjonsbasert klasseledelse | 77 |
| 7.6 Konklusjon | 78 |
| Litteraturliste | 80 |
| Vedlegg | 87 |

1. Innledning

Denne rapporten omhandler relasjonen mellom elev og lærer og om lærerens ledelse av elevgrupper og undervisningsprosesser i skolen. Det vi har kalt relasjonsbasert klasseledelse. Læreren må erkjenne og ta konsekvensen av at påvirkning og ledelse er nødvendig for å realisere oppdragelse og opplæring. Lærerens relasjoner til elevene og hans eller hennes form for ledelse er avgjørende for om vedkommende lykkes i sin yrkesutøvelse. Hensikten med rapporten er å drøfte og beskrive noen prinsipper for hvordan klasser bør ledes og hvordan relasjoner kan etableres til beste for elevenes læring og utvikling.

Rapporten er et resultat av et utviklingsprosjekt som SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning) har gjennomført i 9 skoler på Haugalandet. Oppdragsgiver har vært Utdanningsdirektoratet. I dette FoU-prosjektet har vi både gjennomført kartleggingsundersøkelser og observasjoner ute i skolene. I tillegg har vi forsøkt å gi lærerne kompetanse innenfor relasjonsbasert klasseledelse, og ikke minst har lærerne arbeidet aktivt med å forbedre egen praksis.

Forskning viser relativt entydig at lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp og deres relasjon til elevene er en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte i fagene på skolen (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008). Samtidig er den relasjonsbaserte klasseledelse vesentlig for elevenes sosiale utvikling og trivsel i skolen. Dette innebærer at relasjonsbasert klasseledelse omhandler svært sentrale trekk ved læreryrket. På mange måter handler dette om store deler av det som kjennetegner en god lærer. Slik sett så kan funnene her bidra til å utvikle gode lærere i både grunnutdanning og videreutdanning.

Om denne ambisjonen skal ha noen mening, forutsetter det at klasseledelse og etablering av relasjoner kan utvikles, påvirkes og læres. Forskning omkring hvordan lærere utvikler seg i yrket, viser nettopp at lærere tar konsekvensen av sine erfaringer og blir dyktigere lærere etter noen års praksis (Hargreaves & Fullan, 2012). Å være en god lærer er ikke bare noe som er medfødt, noe som noen lærere bare er, og andre lærere ikke er. Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og kjernen i læreryrket vil dreie seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene. En framstilling av dette kjerneområdet i pedagogikken som genetisk bestemt, noe som ikke lar seg påvirke, vil være det samme som å si at pedagogikk er irrasjonelt og uten både akademisk og praktisk interesse. Da framstår vellykkethet i læreryrket som et fenomen som ikke kan forklares. Dette er både feil og svært uhensiktsmessig.

Læreren forstås her som en aktør som ikke bare er underlagt medfødte egenskaper og de elever hun eller han til enhver tid møter. Utøvelsen av yrket, den pedagogiske praksis, lar seg utvikle eller påvirke. Lærere har ulike forutsetninger for å lykkes i lærerrollen, men kunnskapene, ferdighetene, holdningene, verdiene og innstillingene til utøvelsen av yrket lar seg påvirke, både av omgivelsene og av lærerne selv. Læreren er ikke et offer for gener og ytre omstendigheter, læreren er en aktør som kan utvikle seg selv ved å være bevisst og reflektert i lærergrjering. Dette utviklingsprosjektet har handlet om hvordan læreren kan bli en aktør i videreutviklingen av egen yrkesutøvelse. Lærere som lykkes med det, vil både gi elevene et bedre læringsutbytte og ikke minst bidra til at egen yrkeshverdag blir mindre belastende.

1.1 Problemstillinger

Det er formulert flere problemstillinger som dette FoU-prosjektet har hatt til hensikt å belyse. Disse er i noen grad også videreutviklet underveis i arbeidet ut fra informasjon og data som ble tilgjengelig gjennom både veiledning og observasjon ute i skolene og kartleggingsresultater. Ut fra dette er det følgende problemstillinger som blir besvart gjennom rapporten:

1. Hvordan vurderer og opplever ulike grupper av elever lærernes praksis relatert til en relasjonsbasert ledelse av klasser og undervisningsforløp?
2. Hvilke sammenheng er det mellom ulike elementer i læreres relasjonsbaserte klasseledelse og det faglige læringsutbytte til elevene?
3. I hvilken grad er det en sammenheng mellom kvaliteten på lærerens relasjonsbaserte klasseledelse og de resultatene som den enkelte skole oppnår?
4. Hvilke betingelser i utviklingsarbeid er av betydning for at lærernes faktisk skal endre sin utøvde relasjonsbaserte klasseledelse?

Disse problemstillingene peker på flere forhold. De to første problemstillingene er knyttet til hvilke faktorer i lærerens praksis som er avgjørende for en relasjonsbasert klasseledelse. Det vil si hvilke deler av lærerens pedagogiske praksis er det som indirekte og direkte kan bidra til et godt læringsutbytte for elevene. Dette er knyttet til både trekk ved elevenes opplevelser av sin situasjon i skolen og deres atferd. Her vil også observasjonsstudiene være avgjørende for å kunne besvare disse problemstillingene.

Det tredje problemstillingen er knyttet til sammenhengen mellom lærerens praksis og generelle forhold i den enkelte skole. Marzano (2011) viser at alle lærere profiterer ved å være lærer i kvalitativt gode skoler og motsatt. Det kan se ut til at kvaliteten på en skole blir enten en faktor som videreutvikler deg som lærer eller en faktor som hemmer og kanskje begrenser din utvikling. Problemstilling fire dreier seg mer om hvordan læreres praksis kan påvirkes ut fra de erfaringer vi har fått i dette prosjektet.

1.2 En innledende forståelse av relasjonsbasert klasseledelse

En relasjonsbasert klasseledelse uttrykker at lærerens evne og ferdigheter i å lede elevene og deres læring både er knyttet til struktur og kontroll og til det relasjonsbaserte i ledelsen. Det kan hevdes at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning. Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen. Lærere med gode relasjoner til elevene ser dessuten ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2000). Dessuten har en positiv relasjon mellom elev og lærer en stor effekt på elevens læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008). Det er derfor mange gode grunner for å vurdere hva en relasjon mellom elev og lærer egentlig består av, og hvordan gode relasjoner kan utvikles.

I utgangspunktet omhandler relasjonen hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker (Linder, 2010). Det vil si at relasjonen er knyttet til hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene vil være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. Disse relasjonene er et grunnlag for og inngår i kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi har med andre. Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker. Kjernen i en god relasjon handler om å kunne kommunisere og samhandle med andre.

Læreren som leder i klasser og av undervisningsforløp handler også om å kunne ha struktur, kontroll og slik styre den virksomhet som til enhver tid forekommer. Ledelsesdimensjonen er slik spesifikt knyttet til at det er læreren som skal være den ansvarlige og tydelige voksenpersonen.

Kjennetegn på en tydelig ledelse og god struktur på undervisningen er blant annet en rekke rutinemessige handlinger i klasserommet; handlinger som gjentas regelmessig. Slike rutiner skaper faste rammer rundt undervisningen og gjør den forutsigbar. For å gjennomføre ledelse knyttet til rutiner og strukturer må læreren ha en sterk tilstedeværelse. Elevene skal merke lærerens nærvær ved at han har en oversikt over elevenes aktiviteter og griper inn ved forstyrrende hendelser.

Strukturen i klasseledelse handler blant annet om at en undervisningsøkt har en tydelig begynnelse og en klar avslutning. Dette kalles ofte for innramming av undervisningen. Innenfor en slik ramme er det videre strukturerende at timen inndeles i forutsigbare deler. Ved oppstart bør læreren skrive opp målene for timen og tydeliggjøre hva det er som skal læres. Læringseffekten av tydelige læringsmål, systematisering av innholdet i undervisningen og kriterier for måloppnåelse eller prestasjonsforventinger er betydelig og godt dokumentert (Hattie, 2009, s. 163).

Samlet kan den relasjonsbaserte klasseledelsen forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Klasseledelsen må utføres av den læreren som til enhver tid er til stede i klassen, enten det er i eller utenfor klasserommet. I dette ligger det også at klasseledelse er sterkt knyttet til lærerens faktiske handlinger i klasserommet (Stensmo & Harder, 2009). Klasseledelse er noe læreren faktisk gjør. Det holder ikke å ha kunnskaper om klasseledelse, ledelsen må utøves av læreren.

Ledelse foregår imidlertid alltid gjennom samhandling med elevene, og derfor er relasjonen til elevene også vesentlig for lærerens mulighet til å utøve ledelse. Motiveringen av elevene som klasseledelsen skal bidra til viser også at relasjonsbasert klasseledelse bør knyttes til faget og til den faglige interaksjon som er mellom elev og lærer (Hattie, 2013).

2. Relasjonsbasert klasseledelse

Nyere internasjonal forskning dokumenterer at lærerens evne til å lede klasser og inngå i sosiale relasjoner til elevene har stor betydning for elevenes sosiale og faglige læringsutbytte (Hattie, 2009; R. J. Marzano, 2009; Nordenbo, 2008; Sabol & Pianta, 2012). Lærere som lykkes på dette området framstår som tydelige voksne som samtidig er interessert i og har et nært og godt forhold til elevene. Elevene på sin side opplever seg likt og anerkjent. Disse lærerne motiverer elevene til arbeidsinnsats, opprettholder ro og forutsigbarhet i undervisningen og er engasjert og støttende i samspill med elevene. Læringsmiljøet i skolen vil gjennom denne type av lærerpraksis oppleves som både trygt og støttende for den enkelte elev, og elevenes tilhørighet til skolen og skolens verdier vil fremmes.

2.1 Systemorientert forståelse

Læringsmiljøet i skolen og herunder lærerens ledelse og relasjoner til elevene vil være et resultat av interaksjoner som til en hver tid foregår på ulike læringsarenaer. Tilnærminger som vektlegger en systemorientert forståelse vil være egnet for å forstå disse interaksjonene og resultatet av dem (Rasmussen, 2004). En systemorientert forståelse av handlinger og atferd innebærer at det foregår en kompleks og gjensidig interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ over tid og at barns utvikling må alltid forstås i lys av kontekst (Sameroff & MacKenzie, 2003). Arbeid med enkeltfaktorer vil sjelden være tilstrekkelig for å utvikle gode læringsmiljøer. Effektive pedagogiske tilnærminger i læringsmiljøet og undervisningen involverer en variasjon av interaktive komponenter og understreker at det er interaksjonen mellom elev og lærer som er avgjørende (Hattie, 2009).

Systemteorien bryter med de tradisjonelle forklaringene om at alt har en årsak. Denne teoretiske tilnærmingen anses i dette FoU-prosjektet som hensiktsmessig i forhold til både å forstå lærernes klasseledelse og elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Tilnærmingen innebærer at det vil være viktig å studere situasjoner og interaksjoner for å finne fram til hva som kjennetegner en hensiktsmessig relasjonsbasert klasseledelse, og ikke minst uttrykker den at det vil være en overforenkling entydig å beskrive hva som er en god klasseledelse til enhver tid og situasjon. Denne balansen mellom situasjonsbestemt og strategisk ledelse er et viktig område i dette prosjektet.

Selv om både lærere og elever påvirkes av det som foregår utenfor klassen, kan også klassen ses på som et såkalt «lukket system» (Kneer & Nassehi, 1997). I følge Luhmann (2000) kan sosiale systemer, som for eksempel en klasse, forstyrres av utenforliggende forhold. Men det sosiale

systemet bestemmer i stor grad selv hvilke konsekvenser forstyrrelsen skal få. Det innebærer at læreren gjennom sin klasseledelse og væremåte i stor grad avgjør hvor stor innflytelse andre faktorer skal få på det som skjer av kommunikasjon og interaksjon i klassen. Læreren kan velge å gjøre noe med faktorer som påvirker læringsmiljøet i klassen negativt, for eksempel ved å analysere hva det er som opprettholder ulike former for problemer og deretter forholde seg aktivt til dette.

2.2 Læreren – den som betyr mest

Marzano (2009) dokumenterer i sitt arbeid at det er en rekke faktorer i læringsmiljøet som er vesentlig for læringsutbytte, og han vektlegger i særlig grad at disse faktorene er i interaksjon med hverandre og i stor grad er relatert til læreren. Dette kommer også til uttrykk i Hattie (2009) sin metanalyse som uttrykker at både lærerens ledelse, struktur og relasjon til elevene er avgjørende for elevenes utvikling og læring.

Hattie (2009) konkluderer med at læreren utvilsomt har den mest fundamentale innflytelsen på elevenes læring. Lærere som forstår dette, reflekterer over det, evaluerer sin egen virksomhet og elevenes resultater og tar konsekvenser av dette i sin undervisning, bidrar til et godt læringsutbytte hos elevene. Det vil si at lærere som forstår sin lederposisjon, inngår i gode relasjoner med elevene og samtidig tar medansvar sammen med ledelsen framstår som dyktige lærere. På denne måten tar læreren ansvar for å skape et positivt og læringsfremmende klima i klassen (Bridget K. Hamre et al., 2012).

De mest avgjørende ferdighetene til en lærer er evnen til å lede elevgrupper og undervisningsforløp. Den internasjonale forskningen viser at denne ledelsen også bør innebære at læreren inngår i og opprettholder positivt støttende relasjoner til elevene (Freiberg & Lamb, 2009). Læreren vil alltid ha hovedansvaret for å påvirke elevenes læringsprosesser eller å styre elevene inn i læringsarbeid. I de aller fleste undervisningssituasjoner vil lærere stå ovenfor flere elever samtidig. Som del av ansvaret for å påvirke flere elevers læring blir evnen til å lede gruppen av elever avgjørende. I tillegg til å være en god underviser på gruppenivå, må læreren se hver enkelt elev som person (Pianta, Belsky, Houts, & Morrison, 2007). Elevene må lytte til læreren, ha respekt for læreren, ha tro på læreren og ikke minst like læreren om arbeidsinnsats og læringsutbyttet skal bli tilfredsstillende. Det vil si at læreren må framstå som en tydelig voksenperson som tar ansvar for undervisning, læring, atferd og trivsel i klasserommet. Det vil ikke være mulig for elever å lære i en klasse der det råder kaos på grunn av manglende ledelse fra lærerens side.

2.3 Relasjonsorientert klasseledelse

Med en relasjonsorientert klasseledelse forstår vi en noe annen tilnærming til klasseledelse enn det vi for eksempel finner i tradisjonell classroom management litteratur. I noe av classroom management tradisjonen vil fokuset lett være på kontroll, styring og regler som elevene skal tilpasse seg, uten at en mer grunnleggende forståelse og anerkjennelse av elevene nødvendigvis er framtrødende i tenkningen. En slik tilnærming kan føre til en noe instrumentell forståelse av klasseledelse der det legges mest vekt på den ytre kontrollen av elevene. I de senere årene har det blitt mer og mer fokus på at klasseledelse ikke er det samme som disiplineringsstrategier (Doyle, 2009). En genuin respekt og forståelse for elevene må ligge til grunn for utøvelse for klasseledelse. Det vil i en skole være når det er sammenheng mellom relasjoner, klasseledelse og skolekultur. En positiv skolekultur vil bidra til utøvelse av en relasjonsorientert klasseledelse. Men det er også slik at relasjonsorientert klasseledelse er med på å bygge en positiv skolekultur (Doyle, 2009).

I en relasjonsorientert klasseledelse vil relasjonen mellom elev og lærer være en avgjørende faktor (Allen et al., 2013; Pianta et al., 2007), og dermed blir de enkelte situasjonene i den pedagogiske praksis avgjørende. Gode lærer-elev relasjoner handler om lærerens væremåte overfor elevene. Lærere som legger til rette for gode relasjoner med sine elever utøver en tilpasset ledelse av klassen, har klare og positive forventninger til elevenes atferd, viser at de er interessert i å bli kjent med elevene, har tydelige læringsmål tilpasset ulike elever og de er generelt gode rollemodeller (Robert J. Marzano & Marzano, 2003). Det er videre viktig at læreren vet hvilke elever som har spesielle behov og på ulike måter er i stand til å imøtekomme disse. For sårbare elever, betyr kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev spesielt mye (Sabol & Pianta, 2012).

Marzano og Pickering (2003) fant i en metaanalyse at lærer-elevrelasjonen er selve hjørnesteinen i alle andre elementer av klasseledelse. Lærere som hadde gode relasjoner til sine elever hadde 31 % lavere nivå av atferdsproblemer og regelbrudd i klassen i løpet av året enn lærere som ikke hadde slike gode relasjoner.

Gode lærer-elev relasjoner utvikler seg lettest når læreren/den ansatte har gode rutiner og strukturer i klassen, tydelige og uttalte positive forventninger til elevene og klasseaktivitetene er tilpasset de elevene det gjelder (Donohue, Perry, & Weinstein, 2003). Lærere som kommuniserer med elevgruppen på en måte som knytter beskjeder og instruksjoner opp til dialog med elevgruppen, som gir evaluerende feedback til sine elever og som veksler mellom stor- og små-gruppe instruksjoner, har generelt bedre relasjoner til sine elever enn andre lærere (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004).

Relasjonsorientert klasseledelse kombinerer lærerens ledelse med samarbeid og bevissthet på elevenes behov (Robert J. Marzano & Marzano, 2003). Det vil si at interaksjoner og det situasjonsbestemte blir framtrødende og dermed reduseres mulighetene for instrumentalisme. Læreren legger i en slik tilnærming vekt både på å lede gruppen av elever, samt ha en-til-en interaksjoner tilpasset hver enkelt elev. Nordenbro m.fl. (2008), fant i sin forskningsoppsummering at gode relasjoner, klasseledelse og didaktiske ferdigheter alle er nødvendig for elevenes læringsprosesser

skal fremmes og at det er lærer-elev relasjonen som betyr aller mest. Det er imidlertid sjelden det er høy kvalitet på alle disse tre dimensjonene. Forskning fra USA viser at det på gruppenivå er middels kvalitet på emosjonell støtte (blant annet lærer-elev relasjonen) og klasseledelse, mens det er lav kvalitet på faglig formidling (www.curry.virginia.edu/castl).

Når klasseledelsen er relasjonsorientert, vil elevenes indre motivasjon for læring og positiv atferd fremmes. Det betyr at elevene vil utøve større grad av selvdisiplin i den forstand at de blir motivert for å regulere egen negative atferd og det blir dermed mindre behov for lærerens ytre kontroll (Freiberg & Lamb, 2009). I et slikt miljø vil også elevenes læringsprosesser fremmes (Allen et al., 2013).

Relasjonsorientert klasseledelse har sammenheng med elevenes opplevelse av læringsmiljøet og dermed påvirkes både den personlige og sosiale utviklingen så vel som faglig læring (Hattie, 2009). Dette er dokumentert i flere sammenhenger ved at arbeid med ulike faktorer i læringsmiljøet i skolen har resultert i bedret faglig og sosialt læringsutbytte for flere grupper av elever (Nordahl, 2012a).

Det er viktig for elevene at de opplever at læreren både har kontroll og bryr seg om hver enkelt elev, og at lærerens undervisning gjennomføres på en måte som støtter elevenes engasjement og faglige utvikling (Bridget K. Hamre et al., 2012; Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Den relasjonsorienterte klasseleder behandler ikke elevene likt, men tilpasser sine strategier og væremåte til ulike elever. Særlig elever som strever faglig vil dra nytte av at læreren forstår dem og har tro på deres muligheter (Nordenbo, 2008; Sabol & Pianta, 2012). Det samme gjelder for elever med psykiske vansker (Gustafsson et al., 2010).

3. Implementering og arbeidsmåter i utviklingsprosjektet

Målsettingen med forsknings- og utviklingsarbeid er at forskere i samarbeid med praksisfeltet skal fremme endringsprosesser, utprøve/implementere arbeidsmetoder, verktøy og tilnæringsmåter eller forbedre eksisterende praksis i et nært samarbeid med praksisfeltet. FoU-arbeid bygger på kombinasjon av forskningsbasert kunnskap og praktikernes erfaringsgrunnlag. Formålet er at prosjektene skal bidra til systematisk akkumulering av kunnskap og også generere ny kunnskap innen et gitt felt som pedagogisk praksis i form av undervisning og læring på ulike læringsarenaer (Postholm og Moen 2009). Dette skal gi kunnskap som igjen kan anvendes i aktuelle utviklingsprosjekter eller praksisfeltet mer generelt. Videre bør FoU-arbeid bidra til å øke kunnskapsgrunnlaget og kompetansen på de aktuelle fagområdene i skolen og i forskningsfeltet.

3.1 Forståelse av forsknings- og utviklingsarbeid

Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen forutsetter at forskeren har gode kunnskaper om skolen eller det felt han eller hun beveger seg i. Samtidig må forskeren ha god kjennskap til både den kunnskapen som finnes og den forskningen som foregår innenfor feltet klasseromsforskning. Om ny kunnskap skal utvikles må den bygge på og ta utgangspunkt i den forskningen som allerede eksisterer. Slik kan forskningsbasert kunnskap både overføres til og videreutvikles i praksisfeltet. I dette prosjektet sikres det ved at forskerne fra SePU over lengre tid har arbeidet med klasseledelse og relasjoner, både empirisk og teoretisk samtidig som de også har erfaring fra skolen i andre sammenhenger.

De områdene som først og fremst skiller forskning og utviklingsarbeid fra hverandre er at utviklingsarbeidet har et eksplisitt handlingsaspekt og ofte en mer utpreget nærhet til det praksisfeltet det forskes på. Mens forskning vanligvis avsluttes med ulike formidlingsformer, forventes det ofte at forskeren/prosjektledelsen i utviklingsarbeid bidrar til implementeringen av ønskede endringer. Utviklingsarbeid innebærer en aktiv deltakelse fra de prosjektansvarlige i et arbeid rettet mot endring av gjeldende praksis eller organisasjonsformer. Forsknings- og utviklingsarbeid er handlingsorientert og skal ta et ansvar for det praksisfeltet det forskes i.

Kontakten mellom forskning og praksisfeltet er betydelig utvidet sammenliknet med hvordan relasjonen vanligvis er i mer tradisjonell forskning. Den nærhet som er til stede i utviklingsprosjekter kan gi grunnlag for økt forståelse for problemstillinger som praktikeren står overfor. Denne nærheten til og kontakten med praksisfeltet vil ha betydning for praksisfeltets tiltro

til at forskeren ikke bare inntar et distansert og analytisk perspektiv, men også kan engasjere seg i forbedringen av praksis. Samtidig kan den nødvendige nærheten i utviklingsarbeid true den kritiske distansen og bidra til en praksislegitimerende forskning i negativ forstand. Det er vesentlig at forskeren også behersker den mer kritisk analytiske avstanden som er avgjørende i all kunnskapsutvikling. Denne kombinasjonen av nærhet og avstand, kombinert med bruk av forskningsbasert kunnskap, har vært vektlagt i gjennomføringen av dette FoU prosjektet ved at de fagpersonene som har vært mest involvert i den direkte kontakten med praksisfeltet ikke er tungt involvert i evalueringen av prosjektet.

3.2 Utvalg av skoler

Utgangspunktet for dette FoU-prosjektet i relasjonsbasert klasseledelse har vært forskningsbasert kunnskap om temaet som peker i retning av bestemte endringer i gjeldende pedagogisk praksis. Det er lagt vekt på å implementere ønskede endringer på bakgrunn av et empirisk forskningsbasert utgangspunkt og i samarbeid med de involverte lærere og skoler.

Det var ønskelig å samarbeide med skoler som allerede var involvert i et nettverk med støtte-systemer for utviklingsarbeid. Høsten 2011 ble det opprettet kontakt med det interkommunale prosjektet Haugalandsløftet som involverer 10 kommuner i Rogaland og Hordaland. Haugalandsløftet involverer også Høgskolen i Stord Haugesund, Statped og Helse Vest. I løpet av våren 2012 ble det gjort forpliktende avtale mellom Høgskolen i Hedmark v/SePU og Haugalandsløftet med 9 skoler i 9 kommuner.

Utvalget ble gjennomført ved at administrativt skoleeiernivå informerte alle skolene om muligheten til å delta, og skolene fikk søke om deltagelse i prosjektet om relasjonsbasert klasseledelse. FoU prosjektet ble presentert som et skoleomfattende prosjekt med den forståelse at alle lærere skulle delta aktivt i arbeidet. For søknad til prosjektet var det derfor et krav om tilslutning fra medbestemmelsesmøte med tillitsvalgte. Skoleeierne gjennomførte prioriteringer blant de skolene som ønsket å være med. Det ble videre gjort avtale mellom Haugalandsløftet og SePU om en deltagende skole fra hver kommune. Avtalen ble forankret på øverste administrative ledernivå i kommunene.

Det var et uttrykt ønske fra SePU om å ha en variasjon blant de deltagende skolene på to områder:

- Både barne- og ungdomsskoler
- Variasjon i skolenes størrelse

Begge disse kriteriene var dekket av de ni skolene som kommunene til sammen hadde prioritert. Følgende skoler har deltatt i FoU prosjektet om relasjonsbasert klasseledelse:

Tabell 1. Oversikt over antall skoler, lærere og elever som har deltatt i utviklingsprosjektet.

| Kommune | Skole | Antall lærere | Antall elever |
|------------|----------------------------------|---------------|---------------|
| Suldal | Erfjord barneskole | 8 | 50 |
| Sveio | Vikse barneskole | 10 | 108 |
| Vindafjord | Sandeid barneskole | 11 | 76 |
| Bokn | Bokn barne- og ungdomsskole | 20 | 131 |
| Tysvær | Nedstrand barne- og ungdomsskole | 15 | 123 |
| Sauda | Fløgstad barneskole | 15 | 125 |
| Etne | Enge barne- og ungdomsskole | 41 | 386 |
| Haugesund | Haraldsvang ungdomsskole | 49 | 498 |
| Karmøy | Norheim barneskole | 30 | 300 |

Haugalandsløftet og SePU etablerte en prosjektgruppe som har bestått av prosjektleder for Haugalandsløftet, prosjektleder for FoU prosjektet ved SePU, en representant for Høgskolen Stord Haugesund, tre skoleledere fra de involverte skolene, en representant fra Utdanningsforbundet og en representant fra Statped vest. Denne prosjektgruppen har hatt oppgaver knyttet til å drøfte alle sider av implementeringen på basis av forslag fra SePU. Dette innebærer at prosjektgruppen har tatt stilling til konkrete aktiviteter i prosjektet, gitt tilbakemelding på de faglige elementene som SePU har lagt fram og evaluert framdriften underveis i prosjektperioden. Det er ikke foretatt en sluttevaluering i prosjektgruppen. Den løpende driften av prosjektet har vært ivaretatt gjennom at prosjektleder for Haugalandsløftet har vært kommunikasjonskanal mellom SePU og alle skolene.

3.3 Gjennomføring av skolebasert kompetanseheving

Hensikten med FoU-prosjektet er ikke bare å videreutvikle den enkelte lærers pedagogisk praksis, men også bidra til en utvikling av skolens kultur. Gjennom mer skoleomfattende og kulturorienterte endringsprosesser øker muligheten for en varig og bærekraftig endring for skolene.

I tidligere evaluering av prosjekter i Norge ser vi at det er en sterk sammenheng mellom resultater skoler har og kvaliteten på selve implementeringsarbeidet på de ulike nivåene (Sunnevåg og Aasen, 2010). Evalueringen viser stor variasjon i hvordan skoleeier, skolene og lærerne har gjennomført implementeringen og i hvilken grad den har blitt gjennomført i tråd med de strategier og prinsipper for implementering som er tilgjengelig. De skoler som har lykket har i stor grad vært bevisste på, vektlagt og anvendt prinsippene og strategiene på alle nivåer gjennom hele prosjektperioden. Resultatene i disse skolene er også positive. Derfor framstår anvendelse av kunnskap om implementering og implementeringskvalitet som helt avgjørende for de resultater skolene oppnår (Nordahl et al., 2009; Sunnevåg og Aasen, 2010).

En av de mest varige oppfatningene innen utdanningsfeltet er at «alt virker» eller at alt er «like bra». Lærerens undervisning er noe privat som det sjelden blir utfordret eller stilt spørsmål om. Det er nettopp det private ved undervisningen som er blitt utfordret gjennom blant annet felles kompetanseheving, refleksjon med andre lærere og forpliktelser knyttet til utvikling av praksis. Lærerens undervisning må utfordres om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring. Dette fordi det er lærerens undervisning som er avgjørende for elevenes læring. Da er det hensiktsmessig for elevene at vi starter med å diskutere og vurdere de reelle pedagogiske utfordringer og situasjoner i lys av forskningsbasert kunnskap om hva som virker. I FoU-prosjektet er det i utviklingsdelen anvendt spesifikke implementeringsstrategier som er relatert til endringer i lærernes pedagogiske praksis (Fullan, 2007). Et viktig prinsipp er «blended learning». Det vil si at flere tilnæringsmåter er brukt for å videreutvikle læreres praksis og etablere varig endring i skolen. I utviklingsdelen av prosjektet er det anvendt et bredt spekter av strategier:

- kompetanseheving av lærere gjennom forelesninger
- faglige tekster som er utviklet til lærerne
- nettbaserte egenvurdering av klasseledelse blant lærere
- nettbasert spørreundersøkelse om læringsmiljø blant elever og lærere, hvor lærerne får tilgang på egne resultater gjennom nettportal
- anvendelse av refleksjonsgrupper der lærere drøfter egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap
- bruk av e-læring der lærere svarer på praksisrelaterte oppgaver
- observasjon av undervisning
- veiledning av enkeltlærere og grupper av lærere

3.3.1 Strategier for implementering på individnivå og skolenivå

Lærerens ledelse av klasser og undervisningsforløp dreier seg i praksis seg om å utøve et bredt sett av ferdigheter. Det vil si at klasseledelse er noe læreren faktisk gjør eller utfører på ulike læringsarenaer. Det er behov for både kunnskaper og holdninger relatert til ledelse i undervisningen, men disse kunnskapene og holdningene har lite for seg om det ikke utøves ledelse i praksis. Helmke (2013) viser til at læringsprosessen fram til endret praksis blant annet må ivareta fire elementer; tilførsel av ny kunnskap, refleksjon sammen med kolleger, utprøving av handlinger og evaluering.

Kompetansehevingen for lærerne ble gjennomført med til sammen fire moduler over to skoleår. Hver modul inneholdt faglige emner bygget på forskningsbasert kunnskap om relasjonsorientert klasseledelse. De faglige emnene ble prioritert med utgangspunkt i et teoretisk rammeverk for klasseledelse som er utviklet i forbindelse med Utdanningsdirektoratets nettressurs for arbeidet med læringsmiljø. De fire modulene som er gjennomført er:

- Støttende relasjoner
- Forventninger, mestring og motivasjon
- Utvikling av god læringskultur
- Pedagogisk analyse

De fire modulene er gjennomført etter prinsippet for blended learning og har i stor grad hatt lik utforming fra modul til modul. Hver modul innebærer:

- en fagdag med forelesning med forelesere fra SePU
- en fagtekst med refleksjonsoppgaver som er utviklet ved SePU
- anbefalinger om tilleggslitteratur

Videre er det lagt inn lenker til Utdanningsdirektoratets nettressurs om utvikling av læringsmiljø hvor deltagerne har tilgang til ulike ressurser knyttet til sitt arbeid. Det har vært vektlagt at deltagerne har felles faglige referanser gjennom forelesninger og litteratur. Dette har vært en forutsetning for å kunne legge et felles grunnlag for arbeidet i lærergruppene.

Refleksjon sammen med andre lærere

Det er en fordel og i noen grad en betingelse at refleksjon og analyse over egen praksis foregår i dialog med andre lærere (Helmke, 2013). Lærere bør reflektere sammen omkring pedagogiske utfordringer de står overfor i sin ledelse av klasser og undervisningsforløp. Dialog mellom lærere og pedagogiske utfordringer vil også bidra til at det utvikles et pedagogisk felles språk. Et felles språk vil være nødvendig for å kunne ha en reell og sannferdig faglig dialog som et utgangspunkt for videreutvikling av egen praksis.

Hattie (2009) uttrykker at vi trenger lærere som overveier og drøfter egen praksis ut fra kunnskap, som er direkte og engasjerte i undervisningen, som har fokus på den enkelte elevs tenkning og utfordrer og gir tilbakemeldinger til elevene og som ikke minst skaper et miljø der det er lov å feile. Lærere må møtes for å diskutere, evaluere og planlegge undervisning gjennom en kritisk refleksjon i lys av evidensbasert kunnskap.

I FoU prosjektet ble deltagerne delt inn i lærergrupper på hver skole. Hver gruppe bestod av 5–7 lærere. Lærergruppene har hatt møter annenhver uke gjennom hele prosjektperioden hvor de har jobbet med fagtekster, refleksjonsoppgaver, analyser og utvikling av tiltak, forberedelse av observasjoner og evaluering av tiltak.

Bruk av kartleggingsverktøy, observasjon og video

Om lærerens praktiske ledelse av klasser skal videreutvikles vil det i noen grad være en forutsetning at læreren har en innsikt i hvordan hun til vanlig framstår i undervisningen. Det vil si at læreren enten må kunne se på seg selv eller bli observert av andre. I dette FoU prosjektet er det anvendt ulike strategier for å kartlegge den praksisen som lærerne har i sitt daglige arbeid.

Som en del av kompetansehevingen har lærerne fått forelesninger og hatt tilgang til ulike ressurser knyttet til observasjon av klasseledelse. Mange av lærerne har gjennomført kollegabaserte observasjoner med tilbakemelding til hverandre. Lærerne ble også oppfordret til å bruke videoopptak som grunnlag for kunnskap og refleksjon om egen praksis, men det ble ikke gitt konkret opplæring i hvordan dette kan gjennomføres. Video ble i liten grad tatt i bruk blant lærerne i dette FoU-prosjektet.

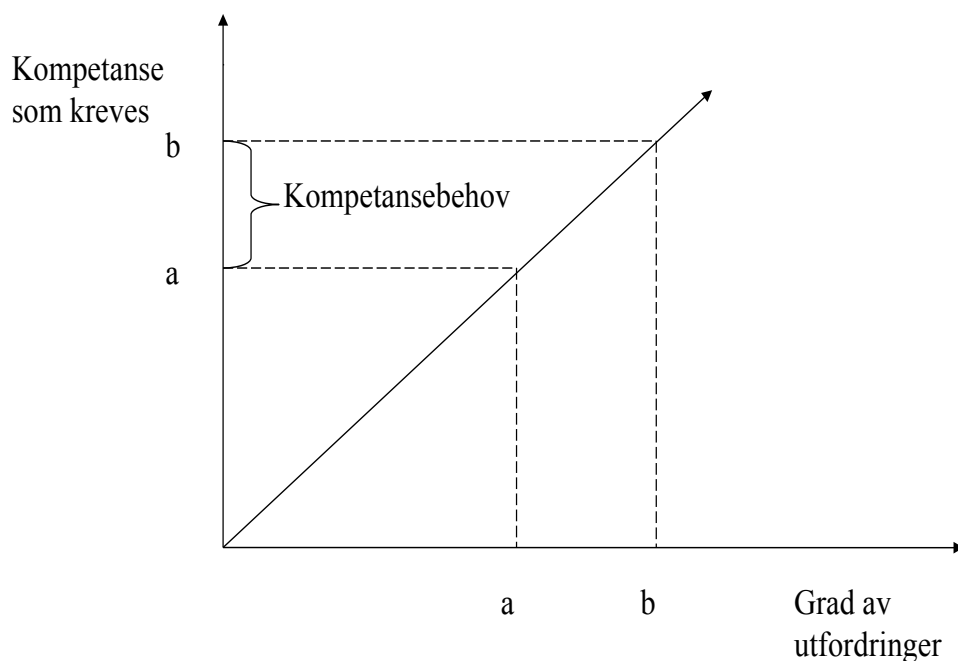
Nettbasert egenvurdering av egen klasseledelse

Alle lærerne har gjennomført en nettbasert egenvurdering av egen klasseledelse. Dette er gjennomført ved at lærerne har tatt stilling til utsagn knyttet til ulike deler av klasseledelse i et standardisert skjema. Videre har de hatt tilgang til en resultatportal hvor de kan sammenligne sin egenvurdering med et stort antall lærere sine egenvurderinger. Lærerne har på den måten fått informasjon om hvilke områder i sin klasseledelse som har et utviklingspotensial. Den nettbaserte egenvurderingen er gjennomført både ved oppstart og i siste del av prosjektperioden, og egenvurderingen er også en del av forskningsdelen av dette FoU prosjektet.

3.3.2 Øvelse og trening av ferdigheter

Når klasseledelse i stor grad er ferdigheter vil forbedring av klasseledelse måtte handle om øvelse og trening. Endring av egen praksis vil handle om å bryte vaner og det krever høy bevissthet og trening. Det vil si at forbedring av klasseledelse i ulike undervisningsarenaer krever at lærerne øver systematisk på de ferdighetene man ønsker å videreutvikle. Utvikling og endring av konkrete ferdigheter en har som lærer handler om bevisst gjennomføring av dette over tid. Mange av de ferdighetene vi her snakker om tilknyttet klasseledelse har læreren allerede. Det handler ofte om å gjøre noe mer av det som er hensiktsmessig og noe mindre av noe annet. Men av og til vil vi også ha behov for helt ny kompetanse eller ferdighet som vi ikke har.

Dette kan illustreres gjennom figuren:

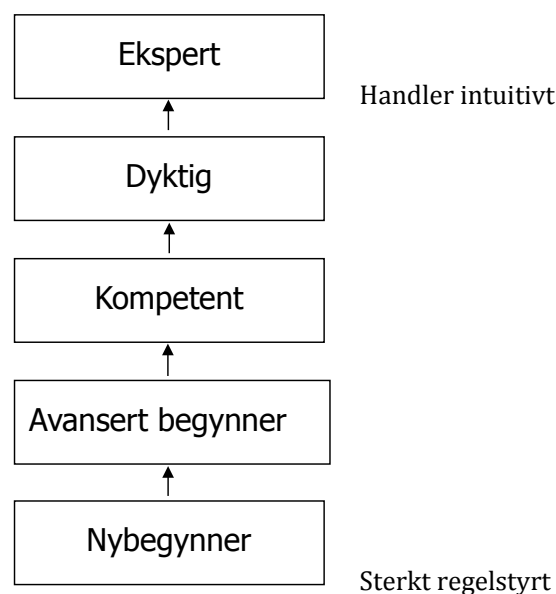


Figur 1: Utfordringer og kompetansebehov.

Denne figuren har til hensikt å vise at noen utfordringer i undervisningen kan skape behov for mer kompetanse. Når læreren ikke lykkes godt nok i forhold til elevenes læring og utvikling er det et kompetansebehov. Eller når læreren får en «Utfordring B» knyttet til læringsmiljø så kan det oppstå et kompetansebehov. Dette kompetansebehov kan møtes ved enten å anvende en kompetanse du har, men ikke bruker i tilstrekkelig grad eller ved å tilegne seg ny kompetanse. Men uansett må kompetansen iverksettes i pedagogisk praksis.

Når lærerens ferdigheter i klasseledelse skal endres vil det ikke være tilstrekkelig å bare justere på noe du driver med fra før. Tilegnelse av nye ferdigheter krever at du ser på deg selv som en nybegynner. Om du har for vane å komme litt for sent til undervisningen og du nå vil være til stede når undervisningsøkta starter så er du en nybegynner på området.

Dreyfus (2003) har utviklet en modell som illustrerer nødvendigheten av å betrakte seg som en nybegynner:



Figur 2: Fra nybegynner til ekspert.

Dreyfus (2003) uttrykker her at for å bli en bedre ekspert, må eksperten innarbeide ferdigheter fra nybegynnerstadiet. Selv om du er en god lærer må du betrakte deg som en nybegynner når du skal endre på noe ved egen klasseledelse. Da må du være regelstyrt, forstått som at du må tenke mye på hva du faktisk skal gjøre og følge opp dette hele tiden. Etter en stund går det av seg selv og da er du ekspert. Er du dårlig på å gi beskjeder kollektivt så må du øve mye på det på et helt grunnleggende plan før du kan bli en ekspert på å gi beskjeder.

I dette FoU-prosjektet har det vært lagt opp til gjennomføring av tiltak i lærernes egen klasseledelse på to måter. De tre første modulene har lærerne tatt utgangspunkt i drøftingene i lærergruppene og sin egen vurdering av klasseledelse. Videre har de konkretisert forbedringsområder i egen praksis og drøftet konkrete tiltak i lærergruppene. Tiltakene er så blitt gjennomført over

en periode på noen uker og endelig blitt evaluert med observasjoner fra kolleger og gjennom nye drøftinger i lærergruppene. Lærergruppene har anvendt støttemateriell til dette arbeidet som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettressurs for utvikling av læringsmiljø.

I arbeidet med den fjerde og siste modulen fikk lærerne opplæring i en modell for pedagogisk analyse og tiltaksutvikling (Nordahl, 2012b). Arbeidet med pedagogisk analyse gjennomføres også i lærergrupper, og lærerne tar utgangspunkt i konkrete utfordringer som de opplever i sin undervisningspraksis. Modellen legger opp til en tiltaksutvikling som baserer seg på grundig analyse av hvilke faktorer i læringsmiljøet som det bør arbeides med.

Lærere som ønsker å videreutvikle sin egen pedagogiske praksis og sitt lederskap må i utgangspunktet være villig til å analysere egen undervisning. Enhver lærer har sine sterke og svake sider når det gjelder klasseledelse, og dette må analyseres og helst sammen med andre lærere. Det handler ikke om bestemte enkeltmetoder lærerne skal arbeide etter, men å finne fram til hva som er nødvendig for at den enkelte lærer skal videreutvikle seg. Lærerne må være i stand til å ha oppmerksomheten på egen undervisning og seg selv som voksenperson. På denne måten kan undervisningen og læringsmiljøet bli bedre for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2012a).

3.3.3 Strategier for implementering på makronivå

Implementering av utviklingsarbeidet på makronivå har handlet om å forankre utviklingsarbeidet i den kommunale ledelsen, opplæring og ivaretagelse av skolelederne som skal lede implementeringsarbeidet på egen skole, samt opplæring av prosjektkoordinatorer og gruppeledere på den enkelte skole.

Forankring i kommunal ledelse

FoU prosjektet er gjennomført i ni kommuner og er etablert gjennom det interkommunale prosjektet Haugalandsløftet. Haugalandsløftet har en styringsgruppe som består av rådmennene i kommune som er involvert. Avtalen mellom SePU og Haugalandsløftet om gjennomføring av FoU prosjektet ble forankret i styringsgruppen for Haugalandsløftet og har på den måten gitt forutsigbarhet for at den kommunale ledelsen støtter gjennomføringen.

Nettverk for skoleledere

Det ble opprettet et eget nettverk for skolelederne ved de deltagende skolene. De ni skolelederne ble delt i to grupper og arbeidet med fagtekster, refleksjonsoppgaver, erfaringsdeling, skriftlige innleveringsoppgaver og skriftlig veiledning fra SePU. Det faglige innholdet i denne opplæringen var rettet mot ledelse av implementeringen på skolene og mot anvendelse av resultater fra kartleggingsundersøkelsen av læringsmiljø. Det ble gjennomført tre moduler for skoleledergruppene:

- Strategier for implementering og utvikling av skolens kultur
- Bruk av kartleggingsresultater i utviklingsarbeid
- Utvikling av lærernes ferdigheter i analyse og tiltaksutvikling.
Institusjonalisering, videreføring av arbeidet ved skolene etter prosjektets avslutning.

Opplæring av prosjektkoordinatorer og gruppeledere

Ved alle de deltagende skolene ble det utnevnt en prosjektkoordinator for FoU prosjektet og gruppeledere for lærergruppene. Prosjektkoordinator sine oppgaver var knyttet til både forsknings- og utviklingsdelen av prosjektet og innebærer mye kommunikasjon med SePU og prosjektleder i Haugalandsløftet. Gruppeledernes oppgaver var knyttet til møteledelse for lærergruppemøtene og å være bindeledd mellom gruppen og prosjektkoordinator og skoleledelsen.

Det ble gjennomført tre samlinger for prosjektkoordinatorer og gruppeledere med vektlegging av informasjon om FoU prosjektet og kompetanseheving knyttet til deres spesifikke oppgaver. Det ble også gjennomført erfaringsdeling mellom skolene på disse samlingene.

3.3.4 Involvering av eksterne veiledere

Involvering av eksterne veiledere vil kunne være et godt virkemiddel for å styrke arbeidet i lærergruppene (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). I dette FoU prosjektet har alle lærergruppene hatt en skriftlig og en muntlig veiledning hvert skoleår. Veiledningen er gjennomført av veiledere fra SePU og Høgskolen Stord Haugesund.

3.4 Erfaringer fra lærergrupper og grupper av skoleledere på prosjektskolene

FoU prosjektet i relasjonsorientert klasseledelse evalueres primært gjennom en kombinasjon av nettbaserte spørreundersøkelser blant lærere og elever og ved observasjon av klasseledelse ved utvalgte projektskoler. Videre er det gjennomført intervjuer med åtte lærergrupper knyttet til problemstillingene:

- Hvilke av prosjektets elementer og aktiviteter vurderer lærerne har vært særlig nyttige?
- I hvilken grad har arbeidet i prosjektet ført til forbedringer av klasseledelse?

3.4.1 Hvilke av prosjektets elementer og aktiviteter vurderer lærerne har vært særlig nyttige?

Alle lærergruppene fremhever særlig to elementer av prosjektet som nyttige, praksisnært innhold og arbeid i lærergrupper. De vektlegger alle sammen at kompetansehevings praksisnære innhold har vært veldig positivt. Utsagnet – *Endelig har vi fått jobbet med ting som handler om det vi gjør i klasserommet* – er representativt for alle gruppene. Den nære praksisorienteringen ble av mange lærere beskrevet som motiverende og har ført til at gruppene i liten grad vurderte at dette arbeidet ble en tilleggsoppgave til allerede eksisterende oppgaver.

Videre viste alle gruppene til svært positive erfaringer med å arbeide sammen i lærergrupper. Denne positive erfaringen var særlig knyttet til muligheten til å diskutere og reflektere sammen med kolleger om pedagogiske problemstillinger. «*Det er så sjelden vi har tatt oss tid til å diskutere pedagogikk, det har vi satt av tid til nå.*» Dette utsagnet kan stå som representativt for mange av gruppene. Den store nytteverdien av arbeidet i lærergruppene var også knyttet til muligheten til å få konkrete tips fra hverandre. Mange av gruppene vektla at de har blitt mer bevisst på likhets-trekk mellom ulike situasjoner som ulike lærere forteller om fra ulike klasser, og at tips om helt konkrete tiltak kan ha stor nytteverdi for kolleger.

Seks av de åtte gruppene fortalte om svært gode erfaringer med bruk av kollegabasert observasjon og tilbakemelding. Observasjon og tilbakemelding beskrives av mange som svært bevisstgjørende og effektivt for videre utvikling. «*Tilbakemeldingene fra min kollega husker jeg godt, det er ikke alltid jeg husker det jeg har lest.*» Lærergruppene gav også beskrivelser av hvor viktig det er at det settes klare forventninger fra skolens ledelse om at observasjon skal gjennomføres, og at det ikke oppleves som naturlig å ta initiativ til dette som enkeltlærere.

Når det gjelder lærergruppenes nyttevurdering av tilrettelagt materiell som fagtekster, refleksjonsoppgaver, ressurser på internett, egenvurdering av klasseledelse og annet materiell som ble utviklet måtte intervjueren spørre aktivt om dette. Det vil si at lærergruppene ikke tematiserte disse tingene når de selv skulle trekke fram viktige elementer i prosjektet. På direkte spørsmål knyttet til nyttevurdering av fagtekster og ressurser på internett, var lærergruppene klare på at det må være støttemateriell til gjennomføring av lærergruppemøtene. Flere av gruppene gav uttrykk for at de ikke vil kunne klare å drive konstruktive møter i gruppene uten at noen har laget et opplegg som de skal følge. «*Jeg er klar til å bidra på disse møtene, men jeg trenger at noen har planlagt hva vi skal gjøre.*» På spørsmål om hvilket støttemateriell som lærergruppene vurderte som viktigst trekker alle gruppene fram de faglige modul tekstene som ble utviklet spesifikt til arbeidet i gruppene.

3.4.2 I hvilken grad har arbeidet i prosjektet ført til forbedringer av klasseledelse?

På spørsmål om dette FoU prosjektet har ført til endring i egen klasseledelse responderte de fleste gruppene at de synes det er vanskelig å vurdere i hvilken grad de har økt sine ferdigheter. Alle de åtte gruppene nevner økt bevisstgjøring av sin egen rolle som klasseleder når de skal beskrive eget utbytte av arbeidet. De fleste gruppene forteller også i den sammenheng om at de mener at kollegiet på skolen samlet sett har utviklet seg i retning av et mer positivt elevsyn. Fem av de åtte gruppene sier at det har vært avgjørende at hele skolen har vært i prosjektet, og at dette har lagt premissene for en helhetlig endring på skolen. «*Vi snakker annerledes om elevene nå.*»

De mest konkrete beskrivelsene av endret praksis er knyttet til konkrete tiltak som er gjennomført på grunnlag av tips fra kolleger eller observasjoner og tilbakemeldinger fra kolleger.

3.5 Erfaringer fra skolelederne

I tillegg til å innhente informasjon fra lærerne om deres erfaring med utviklingsarbeidet, er det gjort analyser av skriftlig materiale fra skolelederne i forbindelse med veiledning og evaluering knyttet til problemstillingene:

- Hvilke av prosjektets elementer og aktiviteter vurderer skolelederne har vært særlig nyttige?
- I hvilken grad har arbeidet i prosjektet ført til forbedringer av klasseledelse?

3.5.1 Hvilke av prosjektets elementer og aktiviteter vurderer skolelederne har vært særlig nyttige?

De involverte skolelederne har hatt konkrete oppgaver knyttet til gjennomføring av FoU prosjektet på egen skole, og i tillegg har de arbeidet med egen kompetanseheving i egne grupper. Dette er et avgrenset nettverk for prosjektperioden. Skolelederne rapporterer at de har hatt svært positive erfaringer med å møtes i egne skoleledergrupper, og at dette har gitt god avkastning i hvordan de har gjennomført ledelse av FoU prosjektet ved egen skole.

Det klart viktigste elementet ved prosjektet ved egen skole er i følge skolelederne det tydelige kravet om at alle ved skolen skulle involveres. Flere av skolene har lite erfaring med skoleomfattende forbedringsarbeid, og alle skolelederne vurderte at dette har vært en styrke ved prosjektet.

3.5.2 I hvilken grad har arbeidet i prosjektet ført til forbedringer av klasseledelse?

Når det gjelder vurdering av de ulike elementene i prosjektet legger skolelederne stor vekt på kvaliteten på de faglige tekstene som er tilrettelagt for lærergruppene. Skolelederne vurderer at disse var av god kvalitet og at dette er en form for formidling av forskningsbasert kunnskap som har fungert positivt for lærergruppene. Fagtekstene var også i følge skolelederne viktig i planleggingsfasen av hvert semester for å skape en omforent forståelse i skolenes prosjektgrupper. Det var derfor viktig at slike dokumenter ble sendt ut til skolene i god tid. Skolelederne vektlegger betydningen av relativt konkrete føringer i de faglige tekstene for hvordan lærergruppene skulle arbeide med det faglige materialet.

Skolelederne viser videre til at de har erfart at ekstern veiledning kan ha en svært positiv effekt på motivasjon og kvalitet i det arbeidet lærergruppene gjennomførte. De viser samtidig til at de har opplevd varierende kvalitet i veiledningen som de har fått.

4. Design og metode

Når man skal gjennomføre en studie, må man velge en metode for å kunne innhente kunnskap om verden eller virkeligheten. Videre er det slik at det finnes ulike vitenskapsteoretiske syn på virkelighet (ontologi) og kunnskap (epistemologi) (Postholm & Jacobsen, 2011). Positivismen ser på metode som en testing av teorier, slik at de med sikkerhet kan bekreftes eller om ikke annet avkreftes. Innenfor den positivistiske retningen står den kvantitative metoden sterkt. På den andre siden har man naturalismen der lojaliteten til studieobjektet er et krav, og man prøver å forstå den menneskelige atferden gjennom kvalitative metoder (Hammersley & Atkinson, 2007). Men i følge Hammersley og Atkinson (2007) tar verken positivismen eller naturalismen hensyn til at selv om man handler i en sosial verden i samfunnsforskningen, så kan man allikevel se sin egen person og rolle som et objekt, slik den reflekssive vitenskapstradisjonen gjør.

I planleggingen av en studie forsøker man å kartlegge målet med studien (hvorfor) og erverve seg kunnskap om temaet som skal undersøkes (hva). Dette vil danne utgangspunktet for hvilken metode man bør bruke (hvordan) og hvilke informanter som skal gi kunnskapen (hvem/hvor) (Kvale & Brinkmann, 2012; Yin, 2013).

For å kunne besvare denne studiens problemstillinger er det valgt et design med både kvantitative og kvalitative tilnærminger. Det kvantitative datamaterialet er samlet gjennom et pre-post design (spørreundersøkelse), mens det kvalitative datamaterialet er hentet inn gjennom observasjoner i klasseromskontekster og delvis gjennom samtaler med lærerne i etterkant av observasjonen.

Gjennom å kombinere forskningsmetoder kan forskerne utnytte styrken og redusere svakhetene ved hver metode. Et slikt design beskrives ofte som metodetriangulering.

4.1 Kvantitativ metode

I forbindelse med utviklingsarbeidet har alle skolene gjennomført 2 elektroniske spørreundersøkelser, med ett års mellomrom (pre-postdesign). Målet for den første undersøkelsen (T1) var å gi skolene en form for ståstedsanalyse av hvordan situasjonen var på skolen ved oppstarten av prosjektet, mens den andre undersøkelsen (T2) har hatt som mål å se om det har vært noen endring eller utvikling innenfor de kartlagte variablene i prosjektperioden.

Det er ikke identiske elevgrupper som deltar i begge spørreundersøkelsene i og med at noen klasser går ut og andre kommer inn. Derfor vil de nye klassene i T2 kunne fungere som en kontrollgruppe for klassene i T1, og på den måte være en sammenlikningsgruppe for hverandre. Et slikt evalueringsdesign benevnes som et tidsserielt forskningsdesign.

Den første spørreundersøkelsen (T1) ble gjennomført høsten 2012, mens den andre (T2) ble gjennomført høsten 2013.

Tabell 2: Evalueringsdesign.

| Tidspunkt | Informanter | Metode |
|------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Høsten 2012 (T1) | Elever Kontaktlærere Lærere | Elektronisk spørreskjema |
| Høsten 2013 (T2) | Elever Kontaktlærere Lærere | Elektronisk spørreskjema |

I spørreundersøkelsen er det 4 informantgrupper:

- Elever fra 1.–4. trinn
- Elever fra 5.–10. trinn
- Elevenes kontaktlærere
- Skolens samlede lærergruppe

Hver informantgruppe besvarer et eget spørreskjema.

4.1.1 Utvalg og gjennomføring

Utvalget i datamaterialet som omhandler selve Haugalandsløftet (endring fra T1 til T2 og sammenlikning av resultater på skolenivå) består av 9 skoler, fordelt på 9 kommuner og 2 fylker. Skolene fikk tilbud om å delta i forsknings- og utviklingsprosjektet «Relasjonsbasert klasseledelse», og de ble plukket ut av ledelsen i Haugalandsløftet. På hver skole er alle elever, deres kontaktlærere og skolens lærere inviterte til å delta i kartleggingsundersøkelsen. Det er kun de elevene som har fått foreldrenes samtykke som deltar.

I begge spørreundersøkelsene ble det brukt identiske spørreskjemaer som informantene besvarte elektronisk. Elevene fra 1.-4. trinn sitter ved en datamaskin og får lest opp spørsmålene gjennom en talefunksjon. Elevene skal selv vurdere hvor enige eller uenige de er i utsagnet gjennom å klikke på ett av tre tilgjengelige smileys (blid – nøytral – sur). Læreren kan også lese opp spørsmålene som en slags diktat, dersom skolen ikke har lydutstyr. For elevene i 5.–10. klasse er spørsmålene formet som tekst på skjerm og elevene vurderer utsagnene etter en 4- eller 5-delt skala. Spørreskjemaene ligger som vedlegg 1–4 i rapporten.

I den første spørreundersøkelsen var det flere skoler enn skolene fra Haugalandet som deltok. Den inkluderte også skoler som begynte å implementere LP-modellen i 2012. Dette er også et prosjekt Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) evaluerer. For at utvalget skal bli litt større i forhold til mer generelle forskningsspørsmål om relasjonsbasert klasseledelse, er det valgt å innlemme disse informantene i de analysene. Informantene tilknyttet LP-modellen er rekruttert på samme måte som skolene i Haugalandet. Det er Senter for læringsmiljø og atferdsforskning som er implementører for utviklingsarbeidet, der et av de forpliktende elementene er å gjennomføre to kartleggingsundersøkelser. Den andre spørreundersøkelsen (T2) gjennomføres to år etter for skolene i LP-modellen, og de er derfor kun sammen om første måling.

For å tydeliggjøre informantgrunnlag for de ulike analysene i rapporten, er dette skissert i tabellen under.

Tabell 3: Oversikt over hvilke informanter som er grunnlaget for hvilke analyser.

| Analyser | Informantgrunnlag |
|---|-------------------|
| Regresjonsanalysene | LP + Haugalandet |
| Faktoranalysene | LP + Haugalandet |
| Reliabilitetsanalyser | LP + Haugalandet |
| Variansanalyser i forhold til elevgrupper | LP + Haugalandet |
| Variansanalyser i forhold til skoler | Haugalandet |
| Variansanalyser i forhold til endring | Haugalandet |

Neste tabell viser utvalget av elever, kontaktlærerbesvarelser og lærere som har deltatt i undersøkelsene og svarprosent.

Tabell 4: Utvalg og svarprosent.

| Undersøkelse | Informanter | Inviterte | Besvarte | Svarprosent |
|-----------------------|-------------------------|-----------|----------|-------------|
| T1-2012 (LP) | Elever | 5644 | 5218 | 92,5 % |
| T1-2012 (LP) | Kontaktlærerbesvarelser | 5644 | 5452 | 96,6 % |
| T1-2012 (LP) | Lærere | 783 | 709 | 90,6 % |
| T1-2012 (Haugalandet) | Elever | 1503 | 1440 | 95,8 % |
| T1-2012 (Haugalandet) | Kontaktlærerbesvarelser | 1503 | 1485 | 98,8 % |
| T1-2012 (Haugalandet) | Lærere | 201 | 182 | 90,6 % |
| | | | | |
| T1-2012 (Haugalandet) | Elever | 1615 | 1458 | 90,3 % |
| T1-2012 (Haugalandet) | Kontaktlærere | 1615 | 1448 | 89,7 % |
| T1-2012 (Haugalandet) | Lærere | 205 | 178 | 86,8 % |

Alle elever og lærere på alle skoler er invitert til å delta i undersøkelsen. De inviterte på elev- og kontaktlærerbesvarelser er tallene på de elevene som har fått samtykke til deltakelse fra sine foreldre. Det er ca. 16 % av elevene som ikke har fått samtykke til å delta i undersøkelsen. Allikevel må svarprosenten betraktes som god.

De inviterte av lærerne er det reelle lærertallet, og svarprosenten vil derfor i realiteten være noe bedre for lærerne enn for elever og kontaktlærere.

4.1.2 Måleinstrumenter

Spørreundersøkelsen er rettet mot 4 ulike informantgrupper:

- Elever 1.-4 trinn
- Elever 5. – 10. trinn
- Elevenes kontaktlærere
- Skolens lærere

Hver informantgruppe besvarer egne spørreskjemaer. Måleinstrumentene er brukt en rekke ganger både nasjonalt og internasjonalt. Tabellen under gir en oversikt over hvilke temaer skalaene i måleinstrumentene forsøker å få kartlagt, til hvilken informantgruppe, og hvilke kilder man har brukt.

Tabell 5: Måleinstrumentenes skalaområder.

| Skalaområde | Kilde | Informanter | Antall spørsmål |
|-------------------------------|--|------------------|-----------------|
| Atferd | (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2005) | Elever | 23 |
| Trivsel | (Goodlad, 1984; Ogden, 2005; Rutter, 1979) | Elever | 7 |
| Relasjon mellom lærer og elev | (Eccles, 1989; Trickett & Moos, 2002) | Elever | 8 |
| Relasjon mellom elevene | (Trickett & Moos, 2002) | Elever | 10 |
| Undervisning | (Hattie, 2013; R. J. Marzano et al., 2011) | Elever Lærere | 12 12 |
| Sosial kompetanse | (Gresham & Elliott, 1990) | Kontaktlærere | 30 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats | | Kontaktlærere | 3 |
| Skolefaglige prestasjoner | Utviklet av SePU | Kontaktlærere | 3 |
| Fysisk miljø | | Lærere | 2 |
| Lærersamarbeid | (Arfwedson, 1985; Rutter, 1979) (Eccles, 1989; Trickett & Moos, 2002) | Lærere | 8 |

Alle spørreskjemaene ligger vedlagt, slik at man kan se nærmere på enkeltspørsmålene.

4.1.3 Statistiske analyser

I rapporten er det gjennomført ulike statistiske analyser. Alle variabler i materialet er kommet frem på bakgrunn av faktoranalyser, disse er også reliabilitetstestet. Når man sammenlikner grupper av elever eller skolens utvikling fra første til andre måling, er det benyttet variansanalyser. Forskjeller mellom gruppene og endringen uttrykkes i standardavvik. Videre er det kjørt korrelasjonsanalyser for å se hvor god sammenheng det er mellom de ulike faktorene. Regresjonsanalyser er anvendt for å prøve å gi noen forklaringer.

Faktoranalyse og reliabilitetsanalyse

Det er kjørt prinsipale faktoranalyser og reliabilitetsanalyser innenfor alle skalaområder i data-materialet. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper i skalaområdene gjennom mest mulig representative spørsmål og utsagn. Faktoranalyse brukes for å begrepsvalidere indikatorsett som brukes for å operasjonalisere begrepene. Indikatorene må vurderes både statistisk og substansielt (Christophersen, 2013). Hensikten med en faktoranalyse er å komme frem til variabler som kan brukes videre i de statistiske analysene.

Når både de statistiske og de substansielle analysene er gjennomført, må man kjøre en reliabilitetsanalyse. *Målingsreliabilitet er relevant for å vurdere om et indikatorsett representerer tilfredsstillende operasjonalisering* (Christophersen, 2013, s. 161). For å måle reliabiliteten til variablene benyttes Cronbachs alfa. Dette er et mål som sier noe om hvordan resultatet ville blitt dersom indikatorsettet ble byttet med et annet fra samme indikatorunivers. Cronbachs alfa varierer mellom 0 og 1, der verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens. Cohen med flere (2011) bruker følgende oversikt for å vurdere alfaværdiene:

- Over 0.90: Meget høy reliabilitet
- 0.80–0.90: Høy reliabilitet
- 0.70–0.79: Reliabelt
- 0.60–0.69: Marginal reliabilitet
- Under 0.60: Uakseptabel lav reliabilitet

Variablenes reliabilitet vil vurderes ut i fra denne skalaen.

Variansanalyse og effektmål

Når man ønsker å sammenlikne gjennomsnittet til to eller flere grupper samtidig, kan man bruke en enveis variansanalyse, som også gjerne betegnes som one-way ANOVA (Skog, 2004). I denne studien er det brukt variansanalyser for å se på forskjeller mellom skoler og elevgrupper, i tillegg til å måle endringen fra første til andre kartleggingsundersøkelse.

For å vise eventuell endring eller effekt, samt forskjeller mellom elevgruppene og skolene, er dette uttrykt gjennom forskjell i standardavvik som Cohens *d* (Cohen et al., 2011). Formelen kan uttrykkes slik:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Ulike fagområder bruker ulike effektstørrelser. Det er vanskeligere å måle om utdanning virker enn om eksempelvis en medisin virker. Hattie (2009) bruker disse målene på effekt:

- Under 0,20 standardavvik viser ingen effekt
- 0,20–0,39 viser til en liten effekt, men at den er såpass stor at den allikevel er av betydning.
- 0,40–0,59 indikerer en moderat effekt
- Over 0,60 viser til en sterk effekt

Disse målene bør kun brukes som veiledende i og med at noen områder er vanskeligere å måle enn andre, i tillegg til at Hatties effektstørrelser er direkte relatert til skolefaglige prestasjoner, mens våre måleinstrumenter favner bredere.

For å presentere resultatene fra variansanalysene benyttes en 500-poengsskala. Denne gir et visuelt bedre bilde av likheter og forskjeller mellom grupper eller utviklingen som har skjedd fra første til andre måletidspunkt. Tabellen under beskriver utregningsmodellen for 500-poengsskalaen:

Utregning av poeng i 500-poengsskala

Gjennomsnittlig skåre T1: 26,29

Gjennomsnittlig skåre T2: 26,63

Gjennomsnittlig standardavvik for T1 og T2: 2,91

Differanse mellom T2 og T1 = $26,63 - 26,29 = 0,34$

Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavviket = $0,34/2,91 = 0,12$

Utvikling fra T1 til T2 = $500 + (0,12 \cdot 100) = 500 + 12 = 512$

T1-resultatene blir her definert som 500, mens T2-resultatene regnes ut i fra T1.

Denne utregningsmodellen brukes også når man skal sammenlikne grupper.

Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyser brukes for å indikere styrken på sammenhengen mellom variablene gjennom Pearson r (Christophersen, 2012). Målet for samvariasjon kalles med en fellesbetegnelse for korrelasjonskoeffisienter, og Pearsons r er det vanligste korrelasjonsmålet. Hvilken verdi korrelasjonskoeffisienten har viser hvor sterk samvariasjon det er mellom to variabler. Verdiene man opererer med er fra og med 1, til og med -1 . Fortegnet $+$ eller $-$ viser til om r er positiv eller negativ. Hvis korrelasjonskoeffisienten er nær 1, vil det indikere en sterk lineær samvariasjon. Det betyr at høye skårer på den ene variabelen vil gå sammen med høye skårer på den andre (for eksempel høye skårer på sosial kompetanse, følger høyt skår på skolefaglig nivå). Dersom r er nær -1 , vil høye skårer på den ene variabelen, gå sammen med lave skårer på den andre. En korrelasjon på 0 indikerer at det ikke er noen lineær sammenheng mellom to variabler (Eikemo & Clausen, 2007).

Korrelasjoner er en deskriptiv term, de sier ikke noe om årsaksforholdet mellom to variabler. Så selv om det er en sterk sammenheng er det ikke mulig på dette grunnlaget alene å trekke konklusjoner om hvilken retning det er på sammenhengen (Christophersen, 2013).

Regresjonsanalyse

Regresjonsanalyse er en av flere statistiske metoder man kan bruke for å studere sammenhengen mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler (Christophersen, 2013). Forskjellen mellom regresjonsanalyser og korrelasjonsanalyser er at mens korrelasjonsanalysene likestiller alle variablene skiller regresjonsanalysene mellom avhengig og uavhengig variabel (Christophersen, 2013). Det betyr at korrelasjonsanalyser avdekker samvariasjon mellom variabler, mens regresjonsanalyser skiller klart mellom variabler som forklarer og variabler som blir forklart. Fokuset flyttes fra størrelsen på sammenhengen til forklart varians (Midtbø, 2007). Hensikten med regresjonsanalyser er å kunne belyse hvordan variasjon i et bestemt fenomen henger sammen med variasjon i andre fenomen.

Multipel regresjonsanalyse deles inn i simultan analyse og sekvensiell analyse. Når de uavhengige variablene inkluderes samtidig, kalles analysen simultan, mens når de legges inn i en bestemt rekkefølge, kalles analysen sekvensiell (Christophersen, 2013). I rapportens analyser er det benyttet sekvensiell regresjonsanalyse, slik at man får frem det unike bidraget til hver variabel. Siden det er vi som forskere som bestemmer rekkefølgen, kalles dette også hierarkisk multipel regresjon.

4.1.4 Validitet og reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er datas pålitelighet. På forskningsspråket betegnes dette som reliabilitet. Reliabilitet knytter seg til de dataene som gjøres i undersøkelsen, både hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides. Det er to måter å teste et datamateriales reliabilitet på, enten ved å gjenta samme undersøkelsen på samme utvalg en gang til, eller ved at andre forskere undersøker samme fenomen. Om resultatene blir de samme uavhengig av fremgangsmåte, vil det være et uttrykk for høy reliabilitet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Måleinstrumentene som brukes i denne studien er prøvd ut i flere sammenhenger både nasjonalt og internasjonalt.

Et annet grunnleggende krav til en undersøkelse som dette er at variablene har en akseptabel validitet (gyldighet), det vil si et uttrykk for i hvilken grad undersøkelsen har gitt svar på problemstillingen. Det kan oppstå problemer rundt validiteten når det som registreres ikke har direkte sammenheng med det problemet som skal undersøkes. Forskeren må arbeide på to plan. Gjennom formuleringen av problemstillingen jobbes det på teoriplanet ved å avgrense oppgaven, definere begreper osv. Måleprosessen, derimot, foregår i sin helhet på empiriplanet. Det betyr at om man skal lykkes i å få tak i de delene av virkeligheten man er interessert i, må det være samsvar mellom bruken av et bestemt begrep på de to planene (Grenness, 2001).

Det er flere former for validitet. Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad man lykkes med å operasjonalisere begrepet på en dekkende måte. Er det samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og målingen/operasjonaliseringen (Johannessen et al., 2010)? Sagt med andre ord: Er spørsmålene man stiller gode nok for å dekke det begrepet man måler? En måte å sjekke begrepsvaliditeten på er å kjøre en reliabilitetsanalyse. Høy alpha-verdi indikerer en høy intern konsistens mellom variablene. Men det er allikevel ikke et sikkert mål. Man kan også få høy intern konsistens på variabler som korrelerer høyt med hverandre eller ved mange spørsmål. Uansett skal man være kritisk til måleinstrumentet, fordi alle målinger er beheftet med feil.

Indre validitet handler om årsaksforhold. I denne rapporten vil det trekkes noen slutninger, og den indre validiteten er knyttet til i hvilken grad vi kan konkludere med at en effekt kan tilskrives den årsaken vi tror (Lund, 2002). Eksempelvis kan man i denne rapporten stille spørsmål om årsaken til at de skolene som har hatt en god utvikling i løpet av dette året skyldes systematisk jobbing med utviklingsarbeidet, eller om det skyldes andre forhold.

Den ytre validitet: er knyttet til muligheten for å generalisere forskningsresultatene til andre personer og situasjoner over tid (Nordahl, 2005). For denne studien vil et av målene være å kunne generalisere funnene nasjonalt, men det krever at man må vurdere om utvalget i undersøkelsen er representativt nok.

Skjemaene i denne studiens spørreundersøkelse er altså prøvd ut tidligere både nasjonalt og internasjonalt, og kjennetegnes ved at det i presentasjonen av resultatene kun brukes faktorer og ikke bare enkeltspørsmål. Med faktorer forstås at flere spørsmål sammen gir svar på måling av et fenomen. Dette gjør at en med større grad av sikkerhet kan si at resultatene både er pålitelige (reliable) og gyldige (valide), enn om fenomenene kun ble målt gjennom enkeltspørsmål.

4.2 Kvalitativ metode

Kvaliteten på en studie har sterk sammenheng med forskerens kompetanse. En mekanisk anvendelse av metoder er ikke noen garanti for å oppnå kunnskap som er objektiv, pålitelig, gyldig eller generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 245). Det vil være en nær sammenheng mellom de forberedelsene man gjør i forkant og den kvaliteten man oppnår på kunnskapen som produseres i interaksjon mellom forskeren og informanten. Høy kvalitet vil også gjøre etterbehandlingen av dataene lettere (Kvale & Brinkmann, 2012). Derfor mener Postholm (2010) at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning.

Fokuset i denne studien vil være knyttet til interaksjonen mellom læreren og elevene. *En sosial interaksjon er prosessen som skjer når mennesker handler i relasjon til hverandre* (Bjørndal, 2004, s. 4). Det er her snakk om de bevisste handlingene. Når man forsker på praksis i klasserommet, om det er lærerrollen, fagdidaktikk eller implementering, kan det betraktes som klasseromsforskning (Gudmundsdóttir, 1998). Klasseromsforskning har tre kjennetegn (Gudmundsdóttir, 1997):

- Problemstillingen tar utgangspunkt i lærings- og undervisningsprosesser som finnes i klassekonteksten
- Man benytter relevante teorier for å belyse deltakernes perspektiver
- Hensikten er å inspirere og initiere drøfting og diskusjon slik at praksisfeltet stadig utvikler seg og blir bedre

Gjennom klasseromsforskning søker man å belyse både individene og prosessene som skjer i klasserommet og man får informasjon om hvordan individene fortolker og agerer i ulike situasjoner (Klette, 1998, s. 15). Hva som har vært fokuset og hvilke datainnsamlingsmetodene som har vært dominerende innenfor denne tradisjonen har variert. På 1950-tallet var man opptatt av å studere lærerens egnethet gjennom systematiske observasjoner. Da brukte man gjerne kodings-skjemaer for å registrere bestemte typer av atferd innenfor gitte tidsintervaller. Dette ga grunnlag for å anvende statistiske analyseteknikker (Klette, 1998). Kritikken mot systematisk observasjon i klasserommet har både vært knyttet til at man i for liten grad har tatt hensyn til konteksten, at man studerer enkelthendelser uten å se sammenhengene mellom dem og at man i for sterk grad har observert lærerens typiske atferd heller enn å studere lærerens handlinger i ulike situasjoner (Kleven & Strømnes, 1998). På bakgrunn av diskusjonen om kvalitativ eller kvantitativ metode, ble klasseromsforskningen fra 1970-tallet i stor grad ble oppfattet som synonymt med etnografiske metoder og kvalitativt orientert forskning. I dagens klasseromsforskning ser det ut til at den skarpe motsetningen mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger har avtatt (Klette, 1998).

Det er særlig tre metoder som er mest anvendt i den interaksjonistiske forskningen i skolen (Woods, 2012). Den viktigste er nok deltakende observasjon, der forskeren tar del i den sosiale sammenhengen som studeres. Fordelen med deltakende observasjon er at forskeren kan studere sosial interaksjon direkte over lengre tid og få informasjon om deltakernes perspektiver på den sosiale interaksjonen de deltar i. Ulempen er faren for å bli for lojal til og ukritisk i forhold til deltakerperspektivet. Den andre metoden er ikke-deltakende observasjon, der forskeren prøver å distansere seg fra interaksjonen, mens den observeres. Den siste datainnsamlingsstrategien er åpne, ustrukturerte intervjuer, som kjennetegnes av at forskeren ikke har definerte spørsmål på forhånd. Fordelen med denne intervjuformen er at man kan få informasjon man ikke ville tenkt på å spørre om, mens ulempen er at det er vanskeligere å sammenlikne deltakerberetningene (Woods, 2012).

4.2.1 Observasjon

Observasjon kan beskrives som en systematisk og hensiktsmessig innsamling av informasjon om verden, slik den viser seg direkte gjennom våre sanser. Videre må observasjonene fortolkes i lys av konteksten og ses i en helhetlig sammenheng (Adler & Adler, 1994). Det er mange måter å gjennomføre observasjoner på. Flick (1998, s. 137) foreslår at man ser observasjon i lys av fem dimensjoner:

- Strukturert, systematisk og kvantitative observasjoner versus ustrukturerte, usystematiske og kvalitative observasjoner
- Deltakende observasjon versus ikke-deltakende observasjon
- Åpen observasjon versus skjult observasjon
- Observasjon av naturlige situasjoner versus observasjon av «unaturlige» situasjoner (som i laboratorier)
- Observasjon av seg selv versus observasjon av andre

Fokuset for observasjonene i denne studien vil være interaksjonen mellom lærer og elever knyttet til området relasjonsbasert klasseledelse. Gjennom å ta utgangspunkt i noen av de faktorene som er kartlagt i spørreundersøkelsen, vil man lettere kunne beskrive hvordan de kommer til uttrykk i praksisfeltet, dersom disse områdene også studeres kvalitativt. Studier der man på forhånd har relativt klart for seg hva man vil se etter, blir karakterisert som strukturerte og deduktive (Bryman, 2004). Faren med å gå inn i en studie på denne måten er at forforståelsen kan blende og farge forskerens observasjoner, men på den andre siden kan man få et klarere fokus og forstå forskningsfeltet bedre (Postholm, 2010).

Selv om datainnsamlingen i hovedsak er knyttet til observasjoner, er det også blitt gjennomført samtaler med informantene i etterkant for å validere observasjonene. Dette er strategier som ligger innenfor de kvalitative forskningsmetodene.

4.2.2 Utforming av observasjonsskjemaet

Observasjonsmalen til denne delen av forskningsarbeidet inneholder tre hovedområder som utgangspunkt for observasjonene. Områdene vi har valgt ut er 1) Lærers sosiale relasjoner til elevene, 2) Lærers faglige relasjoner til elevene og 3) Proaktiv klasseledelse. Under området sosiale relasjoner har vi særlig sett etter om lærer viser interesse for elevenes erfaringer og verdier i undervisningen. Videre har vi hatt fokus på om lærer anerkjenner elevene ved å lytte til elevene, samtale med elevene, hilse på hver enkelt elev og ha blikk-kontakt med elevene. Vi ønsket å ha særlig fokus på om lærer har etablert gode relasjoner til hver enkelt elev i klassen, eller om det er enkeltelever i klassen som lærer ikke viser samme interesse og oppmerksomhet mot.

I undersøkelsen av de faglige relasjonene mellom lærer og elev var vi spesielt opptatt av om lærer kommuniserer forventninger til elevenes atferd, læring og arbeidsinnsats. Videre var vi opptatt av om lærer er tilgjengelig for elevene og evner å veilede og følge opp enkeltelever og grupper av

elever. Vi var opptatt av om læreren gir elevene tilbakemeldinger om læring, progresjon og fremgang i fellesskapet, til elevgrupper og/eller individuelt. Vi så også etter om læreren oppmuntrer elevene til læring og utvikling, og om læreren viser elevene ulike læringsstrategier. Vi var opptatt av om lærer etablerer faglige relasjoner til alle elevene i klasserommet, eller om det er enkeltelever i klassen som ikke får samme tilbakemelding eller oppmuntring fra lærer som de andre elevene.

Det siste punktet vi har hatt fokus på i observasjonene var lærernes evne til å utøve proaktiv fremfor reaktiv klasseledelse. Vi så etter både lærers evne til å utøve strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, og vektla hvordan lærer regulerte elevatferd og sørget for læringsfremmende aktivitet gjennom hele undervisningstimen. I tillegg var vi opptatt av i hvilken grad lærer gir gode læringsmål for undervisningen.

De tre områdene vi fokuserte på i observasjonene likner inndelingen i tre kategorier som Pianta opererer med i sitt observasjonsmateriale *The Classroom Learning Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S)* (Pianta, 2008). Piantas Class-skjema er samlet sett prøvd ut i mer enn 6000 klasserom, og benyttes både som et standardisert observasjonsmaterieell og som utgangspunkt for veiledning/opplæring av lærere.

Pianta (2008) deler sitt observasjonsmaterieell CLASS-S inn i tre hovedkategorier. Den første kategorien omhandler emosjonell støtte og en positiv relasjon mellom lærer og elev. En høy skåre innenfor denne kategorien innebærer et overordnet positivt klima i klasserommet preget av positive følelser, positiv kommunikasjon og respekt, mens det er en lav frekvens av interaksjon med negative følelser, straff, kontroll og manglende respekt, som preger et negativt klima. I tillegg vil en høy skåre innenfor denne kategorien omfatte at lærer er oppmerksomt tilstede og har respekt for og tar hensyn til elevenes perspektiv. Dette sammenfaller godt med vårt utgangspunkt for observasjon av det vi på observasjonsskjemaet har kalt sosial relasjon mellom lærer og elev.

Den andre kategorien i CLASS-S omhandler organisering i klasserommet, og omfatter mange av de samme punktene som vi har samlet under betegnelsen proaktiv klasseledelse i vår observasjonsguide. Denne kategorien fylles med lærers evne til å regulere atferd, sørge for produktivitet i undervisningen og evne til å benytte læringsfremmende strategier.

Den tredje kategorien i observasjonsmaterieellet CLASS-S er læringsfremmende feedback til elevene. Denne kategorien omhandler lærers evne til å fremme dybdeforståelse og abstrakt tenkning, til god kommunikasjon og evne til å formidle bakgrunnskunnskap. I tillegg rommer denne kategorien hvordan lærer evner å oppklare misforståelser raskt og lærers evne til overføring av kunnskap. Videre er Pianta (2008) opptatt av hvordan lærers undervisning fremmer elevens kapasitet til å analysere, tenke, reflektere, se ting i sammenheng, oppmuntre til ulike problemløsningsstrategier og til metakognisjon. Det handler om hvordan lærer gir feedback til elevene og hvordan lærer stiller spørsmål og gir informasjon, i hvilken grad lærer er i stand til «stillasbygging», og til å gi den enkelte elev støtte og bekreftelse i læringsarbeidet. I vår observasjonsguide benytter vi begrepet faglige relasjoner. Vi vil benytte oss av Piantas tredeling i presentasjonen av våre observasjoner i den kvalitative undersøkelsen av relasjonell klasseledelse.

I forkant av observasjonene ble det gjennomført en pilot-observasjon på en skole på Østlandet. To forskere fra SePU gjennomførte observasjon i samme klasse for å prøve ut observasjonsskjema og for å sammenlikne om forskerne ser det samme og vektlegger observasjoner likt. Observasjonsskjemaet ble justert i etterkant av denne piloteringen.

4.2.3 Utvalg og gjennomføring

For å finne fram til lærere som skal observeres er det vesentlig å utvikle kriterier som både kan brukes rent praktisk og som ikke minst er basert på en teoretisk og empirisk forståelse av relasjonsbasert klasseledelse. I denne sammenhengen betrakter vi relasjonsbasert klasseledelse som et uttrykk for både kvaliteter ved den enkelte skole og kvaliteter ved den enkelte lærer. På den ene siden vil relasjonsbasert klasseledelse være å forstå som en individuell kompetanse og dermed en kvalitet knyttet til den enkelte lærer (Drugli, 2012). Klasseledelse og relasjoner til elevene handler om hva den enkelte lærer gjør og hvordan han/hun opptrer i undervisningen, og dette vil være uttrykk for individuelle forhold som er relatert til læreren (Helmke, 2013).

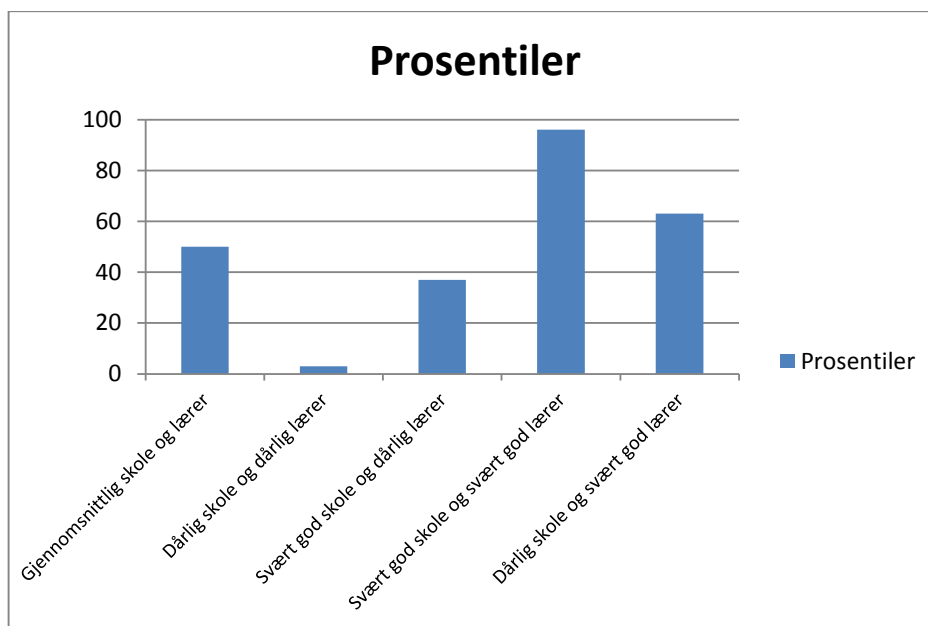
På den annen side etableres relasjoner og den relasjonsbaserte klasseledelsen i en skole og et fellesskap der det er god grunn til å si at den relasjonsbaserte klasseledelsen også har en sammenheng med kvaliteter i skolens kultur (Hargreaves & Fullan, 2012). I en positiv skolekultur vil lærere og elever støtte hverandre, og lærere vil ha felles verdier og være seg bevisst sin rolle som gode rollemodeller (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2009). Det er også dokumentert at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er mer positiv på skoler der lærerne opplever ledelsen og kulturen på skolen som støttende og involverende (Pianta, 1999). Vi kan slik si at hvordan du blir som lærer er avhengig av hvilken skole du arbeider på, dermed vil også den relasjonsbaserte klasseledelsen være influert av kjennetegn ved det profesjonelle lærerfellesskapet i den enkelte skole.

Det vil også være slik at den relasjonsbaserte klasseledelsen påvirkes av elevene fordi lærere og elever er i kontinuerlig interaksjon, men elevgrunnlaget er i liten grad et hensiktsmessig grunnlag for utvalg, og det er heller ikke det mest avgjørende i forhold til å utvikle relasjonsbasert klasseledelse fordi læreren til enhver tid må undervise de elevene han har.

Vi forstår derfor relasjonsbasert klasseledelse som et uttrykk for både kompetanse og kvaliteter ved den enkelte lærer og som implisitt uttrykk for kvaliteter og kjennetegn ved kulturen og det profesjonelle fellesskapet i skolen (Levin, 2013). I denne forståelsen ligger det at lærere utvikler sin kompetanse og kunnskap best i refleksjon sammen med andre lærere omkring både egen praksis og forskningsbasert kunnskap (Hargreaves & Fullan, 2012; Hattie, 2013). Denne profesjonelle kollektive refleksjonen vil bygge kultur og kapasitet i skolen og hos den enkelte lærer. En slik forståelse har også vært utgangspunktet for det utviklingsarbeidet som har foregått på Haugalandet.

Sammenhenger mellom kvaliteter ved læreren og kvaliteter ved skolen

Marzano (2003) viser at det er en klar sammenheng mellom hvor dyktige lærerne er i sin klasseledelse og kvalitative kjennetegn ved den skolen læreren arbeider ved. Dette knytter Marzano (2003) også til elevenes læringsutbytte, og uttrykker at hvor effektive lærere er ikke bare er avhengig av den enkelte lærer, men det er også avhengig av hvilken type skole læreren arbeider på. Dette er framstilt i figuren nedenfor:



Figur 3: Oversikt over hvordan en elevs skolefaglige prestasjoner kan utvikle seg ut i fra kvaliteten på skolen og lærerne.

Denne figuren viser at en elev som begynner i en gjennomsnittlig skole og får en gjennomsnittlig lærer og er innenfor 50-prosentilen vil være på dette nivå også etter to år. Den samme eleven vil om den møter en svært dårlig skole og en svært dårlig lærer være på 3-prosentilen etter to år. Om den svært dårlige læreren er i en svært god skole vil eleven kun ha falt til 37-prosentilen. Kombinasjonen svært god skole og svært god lærer vil ha løftet eleven helt opp til toppen (96-prosentilen). Med den samme svært gode læreren i en svært dårlig skole vil ikke eleven være kommet høyere enn 63-prosentilen etter to år. Men dette uttrykker også at svært gode lærere løfter elever uansett hvilken type skole de arbeider i, og at dårlige lærere blir enda dårligere i dårlige skoler. I denne forståelsen viser Marzano at svært effektive eller svært gode lærere anvender helt bestemte former for det vi i denne sammenhengen betrakter som relasjonsbasert klasseledelse.

Utvalg av skoler og lærere

Denne forståelsen og sammenhengen mellom kvaliteter ved læreren og kvaliteter ved skolen vil både ligge til grunn for utvalget av lærere og for hvilke områder som vil være vesentlig i både observasjon og intervjuer. Utvalget av lærere til observasjon vil ta utgangspunkt i tabellen nedenfor:

Tabell 6: Oversikt over utvalg av skoler og lærere i den kvalitative studien.

| | Skole med gode resultater (grønne skoler) | Skole med mindre gode resultater (røde skoler) |
|---|---|--|
| Lærer som skårer høyt på relasjon til elevene (elevvurdert) | 2 + 2 | 2 + 2 |
| Lærer som skårer lavt på relasjon til elevene (elevvurdert) | 2 + 2 | 2 + 2 |

Vi operasjonaliserer disse utvalgsriteriene ut fra skårer på kartleggingsundersøkelsen som er gjennomført på skolene. Skolene velges ut fra skåre på samarbeid mellom lærere i skolen (lærervurdert), lærernes relasjon til elevene i skolen (lærervurdert) og skolens skåre på skolefaglige prestasjoner. Vi velger her to skoler som ligger i den øverste 25-prosentilen ut fra variansanalyser i SPSS, og to skoler som ligger i den nederste 25-prosentilen. Lærerne velges så ved å gjennomføre variansanalyser på forskjeller mellom relasjon mellom lærer og elev i de fire aktuelle skolene. Dette er elevenes vurdering av sin relasjon til kontaktlæreren uttrykt gjennom en sumskåre av 14 item som elevene har tatt stilling til. Her velges de to lærerne som skårer høyest på hver skole, og to lærere som skårer dårligere enn gjennomsnittet (i den nederste 50-prosentilen). Skolene med gode resultater vil i resultatkapitlet benevnes som grønne skoler, mens de to skolene med lavere resultater vil omtales som røde skoler. Fargekodene kan assosieres til trafikklyset gjennom at de grønne skolene ser ut til å kunne fortsette det gode arbeidet sitt, mens de røde skolene bør stoppe opp litt å finne tiltak for å forbedre resultatene sine.

Selv om designet var klart, var det ikke like lett å gjennomføre det i praksis. På to av skolene ble det til at vi observerte tre lærere, mens på de to andre skolene gikk det etter planen. Det betyr at utvalget vårt endte opp med 10 lærerobservasjoner.

4.2.4 Validitet og reliabilitet

Vitenskapskriteriene er i hovedsak utviklet innenfor den positivistiske undersøkelsestradisjonen, og mange av disse blir relativt meningsløse innenfor den kvalitative, fortolkende tradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Reliabilitet knyttes til resultatenes pålitelighet, med et kriterium om at resultatene kan reproduseres og gjentas. *Forskeren må arbeide så reflektert og etterrettelig som mulig for å skape pålitelige data, som dessuten skal være relevante* (Andenæs, 2000, s. 295). Reliabilitet i observasjonsundersøkelser handler om i hvilken grad man får tilsvarende data uavhengig av observatør, tid og sted. *Det vil si vitenskapelige undersøkelser gjennomført og rapportert på en slik måte at argumentet kan bli undersøkt og gått etter i sømmene av andre forskere* (Vedeler, 2000, s. 11). Påliteligheten i denne studien kan være truet i forhold til flere faktorer. I hvilken grad påvirkes elevene og lærerne i observasjonsklassene av at det kommer inn forskere i rommet? I og med at det er flere forskere som har observert ulike klasseromssituasjoner kan man spørre seg om man har sett etter

det samme. Vi hadde gode samtaler både i forkant av observasjonene og i etterkant av observasjonene, men det utjevner likevel ikke at det ikke er de samme forskerne som har vært til stede i alle klassene.

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den etter intensjonen skal undersøke. Å validere er å kontrollere og sjekke feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2012). I forbindelse med observasjoner er det mest vanlig å bruke strategier som refleksjon og triangulering for å validere, samt respondentvalidering. I denne studien har man valgt ut klasser på bakgrunn av kvantitative analyser, hvilket vil innebære en triangulering. Ser man det samme i klasserommene som de kvantitative resultatene skulle tilsi? Respondentvalidering innebærer at man undersøker forskerens observasjoner opp mot deltakernes opplevelser (Vedeler, 2000). Man kan også argumentere for validitet ved å sammenlikne denne studiens resultater med resultater fra andre undersøkelser (Thagaard, 1998).

Den ytre validiteten handler om i hvilken grad resultatene kan generaliseres. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at utvalget er for lite til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier er det selve fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet. Det handler om i hvilken grad de tolkningene og slutningene man tar også kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). En analytisk generalisering eller teoretisk generalisering handler om en velbegrunnet vurdering av hvordan funn i en undersøkelse kan overføres til en annen. Argumentasjonen kan både være forskerbasert og leserbasert (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 1998). Det vil si på den ene siden at de antakelsene forskeren foretar i forbindelse med undersøkelsens overføringsverdi, kan undersøkes nærmere ved videre forskning (Seale, 1999). Mens på den andre siden argumenterer Bjerrum Nielsen (1994) for at også leserens gjenkjennelse vil ha betydning for undersøkelsens overføringsverdi. I vår studie vil det være en styrke dersom lesere med en forståelse av relasjonsbasert klasseledelse eller undervisningspraksis kjenner seg igjen i tolkningene.

4.3 Etikk

Den kvantitative spørreundersøkelsen er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og det er lagt stor vekt på at resultatene skal oppbevares på en forsvarlig måte og i samsvar med bestemmelser i lovverket. Alle elever og lærere får et brukernavn som erstatter navnene deres. Det er den enkelte skole som gjør denne koblingen, slik at forskerne aldri vil ha tilgang til elev- eller lærernavnene. Det betyr at forskerne kun forholder seg til brukernavnene, eksempelvis E12345.

Videre er det lagt vekt på å følge bestemmelsen i Lov om personvern og de retningslinjer data-tilsynet har utarbeidet for denne type undersøkelser. Dette innebærer blant annet:

- Deltagelsen i undersøkelsen har vært frivillig, og at deltakerne har hatt mulighet for å trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten begrunnelse.
- Det har ikke fått konsekvenser for foreldre eller deres barn om de ikke har deltatt i denne undersøkelsen.
- Det vil ikke registreres og formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner.
- Det vil ikke foregå noen utlevering av opplysninger om enkeltelever til andre personer, som for eksempel lærere eller ledelse i skolen.

Den kvalitative undersøkelsen er også godkjent av NSD, og rektor ved skolene vi ønsket å inkludere ble kontaktet med forespørsel om deltakelse. Skoleledelsen sørget videre for samtykke fra lærerne til å gjennomføre observasjon i deres klasse. Siden det var lærers undervisning som var fokus for observasjonene, var det ikke nødvendig med samtykke fra elevenes foreldre før observasjonene ble gjennomført. Hver skole fikk tilsendt et informasjonsskriv om undersøkelsen i forkant av observasjonene. Før hver observasjon ble også lærerne spurt om det var i orden at vi deltok i undervisningen og observerte, selv om de hadde samtykket på forhånd.

5. Presentasjon av kvantitative resultater

Denne delen av rapporten har til hensikt å presentere de kvantitative resultatene. Først beskrives de deskriptive resultatene fra frekvensanalysene og korrelasjonsanalysene, videre presenteres resultatene fra begge målingene for skolene i Haugalandet. Det er også et kapittel som fokuserer på forskjellen i lærerbesvarelsene for de to skolene i datamaterialet som hadde de beste og de laveste resultatene på relasjon mellom lærer og elev, samt skolefaglige prestasjoner. Til slutt presenteres en stianalyse som viser sammenhengen mellom relasjonsbasert klasseledelse og skolefaglige prestasjoner.

5.1 Deskriptive resultater

Dette kapitlet vil fokusere på gjennomsnittsresultatene og standardavvikene for alle variablene på begge målinger, samt reliabilitetsverdiene. I tillegg presenteres korrelasjonene mellom variablene.

5.1.1 Gjennomsnitt, standardavvik og Cronbach alpha

I tabellene under vises gjennomsnitt og standardavvik, samt reliabilitetsverdi (alpha) for hver enkelt variabel. I tillegg vises antall spørsmål og antall svarkategorier (skala) for hver variabel. Den første undersøkelsen (T1) inkluderer alle skoler i evalueringen av LP-modellen og Haugalandet, mens den andre undersøkelsen (T2) er det kun skolene i Haugalandet som har gjennomført.

Den første tabellen viser de deskriptive analysene for variablene på elevskjemaet som elevene fra 5.–10. trinn besvarer.

Tabell 7: Deskriptive resultater på elevskjema 5.-10. trinn, T1 og T2.

| Faktorer | T1 | | | T2 | | | Antall spm | Skala |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------|-------|
| | Gj.sn | St.av | Alpha | Gj.sn | St.av | Alpha | | |
| Faglig trivsel | 3,25 | 0,47 | .68 | 3,24 | 0,46 | .66 | 4 | 1-4 |
| Sosial trivsel | 3,62 | 0,36 | .65 | 3,60 | 0,47 | .66 | 3 | 1-4 |
| Læringshemmende atferd | 4,05 | 0,58 | .85 | 4,03 | 0,62 | .87 | 10 | 1-5 |
| Læringsfremmende atferd | 4,39 | 0,73 | .65 | 4,46 | 0,68 | .62 | 3 | 1-5 |
| Sosial isolasjon | 4,39 | 0,49 | .77 | 4,35 | 0,77 | .80 | 2 | 1-5 |
| Utagerende atferds- problemer | 4,39 | 0,61 | .67 | 4,45 | 0,63 | .70 | 4 | 1-5 |
| Alvorlige atferdsproblemer | 4,92 | 0,28 | .75 | 4,92 | 0,28 | .77 | 4 | 1-5 |
| Relasjon mellom lærer og elev | 3,31 | 0,57 | .86 | 3,30 | 0,59 | .86 | 8 | 1-4 |
| Relasjon mellom elevene: Læringskultur | 3,21 | 0,55 | .72 | 3,32 | 0,55 | .73 | 4 | 1-4 |
| Relasjon mellom elevene: Sosialt miljø | 4,63 | 0,64 | .82 | 4,63 | 0,66 | .83 | 6 | 1-4 |
| Struktur i undervisningen | 3,91 | 0,65 | .70 | 3,94 | 0,66 | .73 | 5 | 1-4 |
| Feedback i undervisningen | 3,74 | 0,81 | .84 | 3,65 | 0,90 | .86 | 5 | 1-4 |
| Elevdeltakelse | 3,96 | 0,86 | .73 | 3,95 | 0,87 | .75 | 2 | 1-4 |

Cronbachs alfa indikerer i hvilken grad spørsmålene måler det de er tenkt til å måle, altså begrepsvaliditeten for den enkelte variabel. Resultatene for begge målinger viser at det er 4 variabler i første undersøkelse og 3 i andre som har en alphaverdi mellom 0.61–0.67. En slik verdi betraktes som en marginal reliabilitet, men vi velger allikevel å beholde dem fordi de substansielt er av verdi. Videre er 5 av variablene på begge målinger mellom 0.70 og 0.77, hvilket er reliabelt, mens 4 av variablene på første måling og 5 på andre måling er over 0.80. Når variabler oppnår en verdi på over 0.80, indikerer det høy reliabilitet eller høy indre konsistens.

Neste tabell viser de deskriptive resultatene på kontaktlærerskjemaet.

Tabell 8: Oversikt over deskriptive resultater på kontaktlærerskjema, T1 og T2.

| Faktorer | T1 | | | T2 | | | Antall spm | Skala |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------|-------|
| | Gj.sn | St.av | Alpha | Gj.sn | St.av | Alpha | | |
| Tilpasning til skolens normer | 3,11 | 0,68 | .95 | 3,10 | 0,67 | .95 | 9 | 1-4 |
| Selvkontroll | 3,16 | 0,64 | .95 | 3,17 | 0,62 | .95 | 9 | 1-4 |
| Selvhevdelse | 2,87 | 0,61 | .90 | 2,93 | 0,62 | .92 | 8 | 1-4 |
| Empati og rettferdighet | 2,63 | 0,70 | .86 | 2,67 | 0,72 | .88 | 4 | 1-4 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats | 3,75 | 0,87 | .94 | 3,69 | 0,85 | .95 | 3 | 1-5 |
| Skolefaglige prestasjoner | 3,98 | 1,09 | .90 | 3,97 | 1,01 | .88 | 3 | 1-6 |

Variablene på kontaktlærerskjemaet har alle en alphaverdi over 0.80 eller 0.90. Det kan tolkes som at de har høy eller meget høy reliabilitet, og ser ut til å måle det de har tenkt til å måle.

Den siste tabellen viser gjennomsnitt, standardavvik og reliabilitetsverdier for begge undersøkelsene på lærerskjemaet.

Tabell 9: Oversikt over deskriptive resultater på lærerskjema, T1 og T2.

| Variabler | T1 | | | T2 | | | Antall spm | Skala |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------|-------|
| | Gj.sn | St.av | Alpha | Gj.sn | St.av | Alpha | | |
| Tilfredshet | 3,13 | 0,63 | .78 | 3,16 | 0,65 | .81 | 2 | 1-4 |
| Yrkesutøvelse | 3,11 | 0,48 | .73 | 3,13 | 0,50 | .82 | 3 | 1-4 |
| Samarbeid om undervisningen | 2,50 | 0,66 | .76 | 2,60 | 0,65 | .81 | 4 | 1-4 |
| Samarbeid om elevene | 2,92 | 0,57 | .77 | 3,07 | 0,58 | .82 | 4 | 1-4 |
| Fysisk miljø | 2,29 | 0,89 | .78 | 2,40 | 0,98 | .87 | 2 | 1-4 |
| Struktur i undervisningen | 4,51 | 0,46 | .71 | 4,58 | 0,44 | .68 | 2 | 1-5 |
| Feedback | 4,06 | 0,44 | .72 | 4,16 | 0,39 | .70 | 4 | 1-5 |
| Læringsstrategier | 3,60 | 0,45 | .73 | 3,77 | 0,43 | .74 | 6 | 1-5 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats | 2,94 | 0,56 | .87 | 2,97 | 0,66 | .90 | 3 | 1-4 |
| Håndtering av atferdsproblematikk | 2,84 | 0,68 | .66 | 2,91 | 0,58 | .61 | 2 | 1-4 |

Resultatene av reliabilitetsanalysene viser at variablene gjennomgående har høyere alpha-verdier på andre kartlegging, enn på første. Nå er det slik at utvalget er større på første måletidspunkt, hvilket kan spille inn. Variablen «Håndtering av atferdsproblematikk» er den med lavest reliabilitet, ellers ligger resten mellom reliabel eller høy reliabilitet.

5.1.2 Korrelasjoner mellom variablene

I kapittel 5.3.1 presenteres det en regresjonsanalyse. I denne analysen vil vi forsøke å finne forklaringskraften til de ulike variablene på variabelen relasjon mellom lærer og elev. Tabellen under viser hvordan korrelasjonene mellom variablene i regresjonsmodellen samvirker.

Tabell 10: Korrelasjonsmatrise for de elevvurderte variablene.

| Variabler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--------------------------|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 Relasjon til lærer | 1 | .301 .000 | .388 .000 | .452 .000 | .398 .000 | .438 .000 | .487 .000 | .553 .000 | .619 .000 | .234 .000 | .289 .000 | .372 .000 |
| 2 Sosial trivsel | | 1 | .165 .000 | .247 .000 | .366 .000 | .476 .000 | .441 .000 | .287 .000 | .222 .000 | .601 .000 | .143 .000 | .207 .000 |
| 3 Elev-deltakelse | | | 1 | .307 .000 | .308 .000 | .331 .000 | .324 .000 | .384 .000 | .456 .000 | .135 .000 | .152 .000 | .248 .000 |
| 4 Lær.hem. atferd | | | | 1 | .342 .000 | .275 .000 | .540 .000 | .332 .000 | .219 .000 | .246 .000 | .377 .000 | .592 .000 |
| 5 Klassens læringskultur | | | | | 1 | .557 .000 | .361 .000 | .440 .000 | .369 .000 | .344 .000 | .179 .000 | .303 .000 |
| 6 Klassens sosiale miljø | | | | | | 1 | .341 .000 | .372 .000 | .386 .000 | .412 .000 | .192 .000 | .232 .000 |
| 7 Faglig trivsel | | | | | | | 1 | .383 .000 | .289 .000 | .294 .000 | .233 .000 | .415 .000 |
| 8 Struktur | | | | | | | | 1 | .610 .000 | .204 .000 | .084 .000 | .270 .000 |
| 9 Feedback | | | | | | | | | 1 | .148 .000 | .127 .000 | .141 .000 |
| 10 Sosial isolasjon | | | | | | | | | | 1 | .129 .000 | .294 .000 |
| 11 Alvorlige atf.probl. | | | | | | | | | | | 1 | .442 .000 |
| 12 Utagerende atferd | | | | | | | | | | | | 1 |

Den øverste raden i tabellen viser hvordan variabelen relasjon til læreren korrelerer med de andre elevvurderte variablene. Det er positive sammenhenger mellom alle variablene og alle korrelasjoner er signifikante. Det betyr at høy skåre på en variabel går sammen med høye skårer på

andre variabler, og at dette ikke skyldes tilfeldigheter. Elevenes relasjon til lærer korrelerer høyest med de to variablene struktur og feedback i undervisningen. Det indikerer at dersom en elev har en positiv relasjonen til læreren, vil han også ha en positiv vurdering av lærerens evne til struktur og feedback. Sagt på en annen måte vil elevenes opplevelse av lærerens struktur og feedback ha stor betydning for hvordan de opplever relasjonen til sin lærer. De variablene som har lave korrelasjoner vil ikke være av så stor betydning for relasjonen elevene har til sine elever.

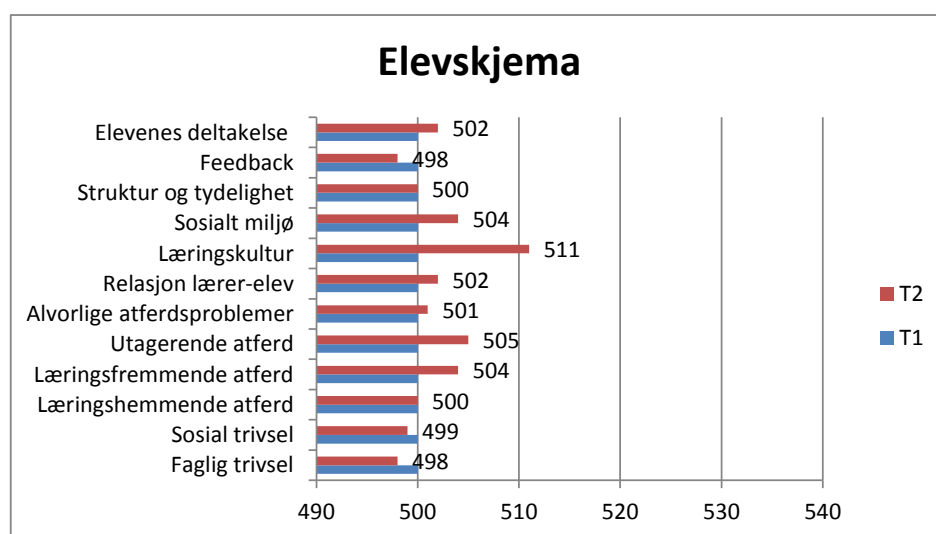
5.2 Resultater fra spørreundersøkelsene med fokus på endring

Hensikten med dette FoU-prosjektet har ikke bare vært å videreutvikle den enkelte lærers pedagogisk praksis, men også bidra til en utvikling av skolens kultur. Gjennom slike skoleomfattende og kulturorienterte endringsprosesser øker muligheten for at skolene får en varig og bærekraftig endring av både egen praksis og elevenes læring.

For å kunne følge eventuell endring ble det gjennomført to spørreundersøkelser, en ved prosjektets oppstart og en ved prosjektets avslutning. Siden prosjektets tidsramme var to år, er det bare ett år mellom første og andre måletidspunkt. I dette kapitlet vil de samlede resultatene for de 9 skolene bli presentert. Fokuset vil være rettet mot endringer.

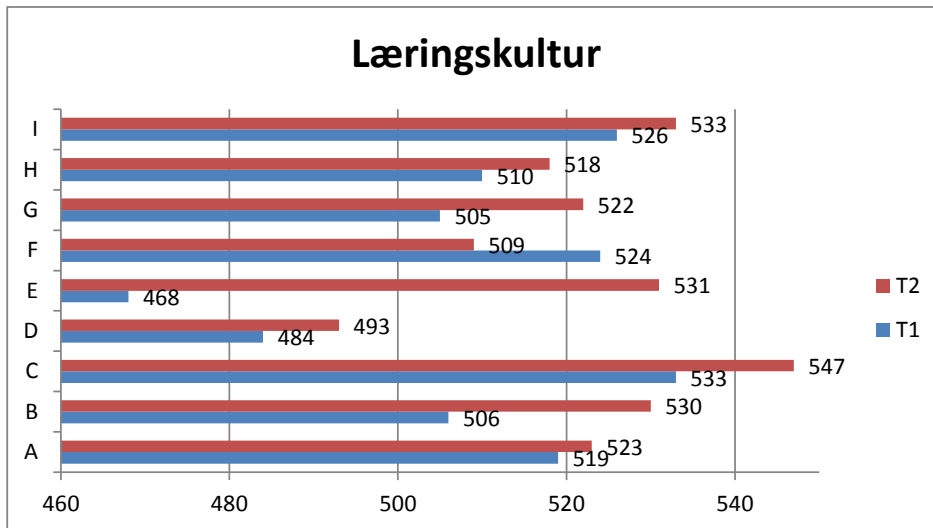
5.2.1 Resultater fra elevskjemaene

Når det gjelder elevenes opplevelse av sin skolesituasjon fra første til andre kartlegging, viser figuren under at det er små endringer å spore. Om man skal bruke Hatties effektstørrelse som veiledende er det ingen utvikling på noen av områdene, når man kun ser på gjennomsnittresultatet for de ni skolene.



Figur 4: Gjennomsnittlig endring på elevresultatene fra T1 til T2.

Ut i fra figuren kan det se ut til at utviklingsarbeidet ikke har ført til noen endringer som er merkbare for elevene. Men dersom man sammenlikner den enkelte skoles utvikling vil man kunne se at noen skoler har endret resultatene i positiv retning, en i negativ retning, mens resultatene hos andre ikke har endret seg nevneverdig. Figuren under illustrerer hvordan elevene opplever klassens læringskultur på første måling (500) og andre måling.



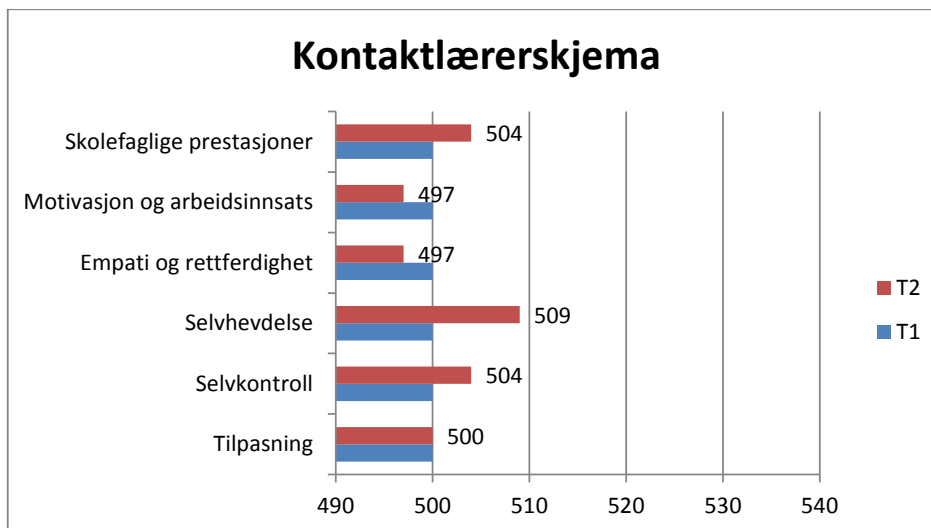
Figur 5: Den enkelte skoles resultat på elevvurdert læringskultur på T1 og T2.

I denne figuren er gjennomsnittresultatet på T1 for alle skolene definert som 500. Videre vises den enkelte skoles resultat både på T1 og T2 ut i fra dette samlede snittet. Alle skoler, bortsett fra skole F, har en høyere poengsum på andre måling enn de hadde på første. Skole C hadde best resultat på første kartlegging, og har klart å forbedre resultatet ytterligere

Ut i fra figuren kan det tyde på at elevene på skole E i snitt opplever en markant bedre læringskultur blant elevene, men dette var også den skolen som hadde lavest resultat på T1. Også elevene på skole B og G kan sies å ha et noe bedre læringsmiljø ved andre måling enn ved første. I det ligger det at de i større grad hjelper hverandre med oppgaver og lekser, jobber bedre i timene og får gjort det de skal.

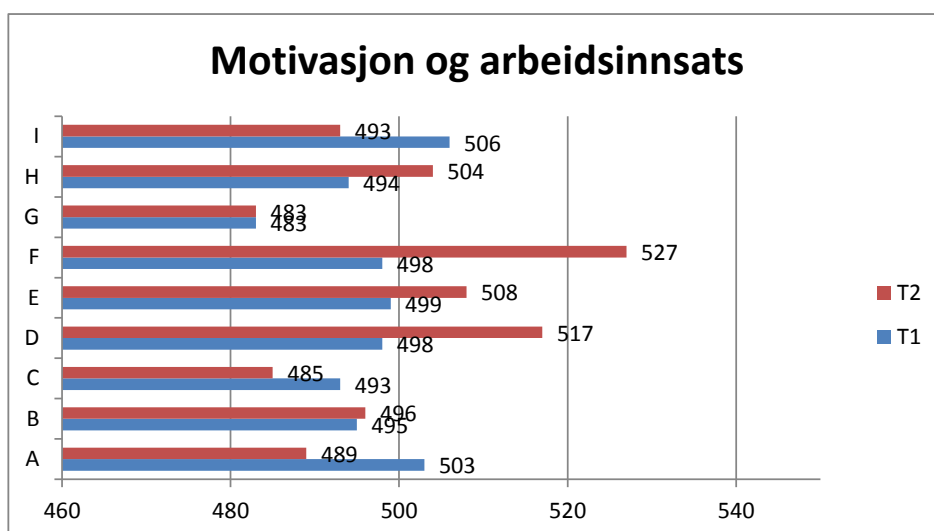
5.2.2 Resultater fra kontaktlærerskjemaene

Kontaktlærerne har besvart spørsmål om den enkelte elev i sin klasse. Heller ikke disse gjennomsnittresultatene ser ut til å ha endret seg fra første til andre måling.



Figur 6: Gjennomsnittlig endring på kontaktlæreresultatene fra T1 til T2.

I følge figuren kan det tyde på at kontaktlærerne i snitt opplever elevene sine på forholdsvis lik måte både på første og andre kartlegging. Men også her tyder det på at det er forskjeller mellom skolene. Figuren under viser den enkelte skoles endring innenfor variabelen elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.



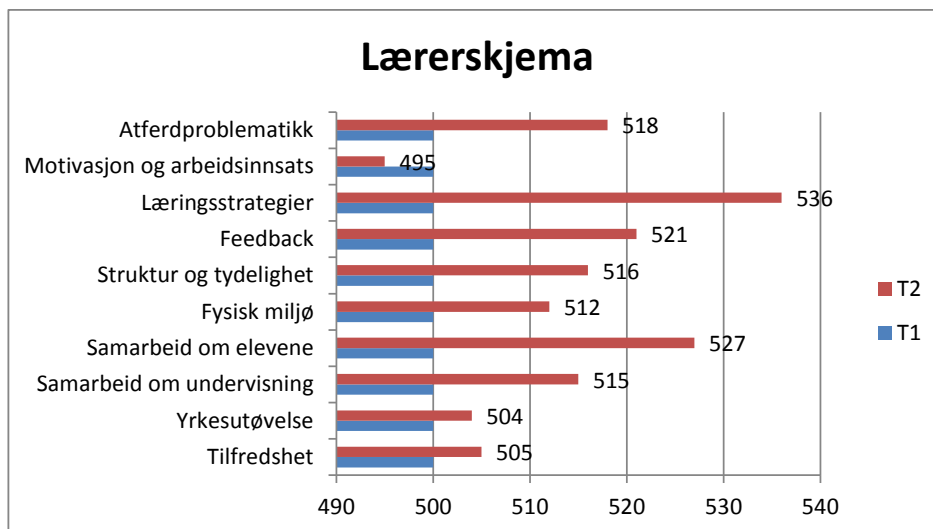
Figur 7: Den enkelte skoles resultater på kontaktlærernes vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, på T1 og T2.

Det er kontaktlærerne som vurderer den enkelte elevs motivasjon for å lykkes på skolen, elevens arbeidsinnsats og elevens interesse for å lære i timen, fra svært høy til svært lav. 500 er gjennomsnittresultatet for alle skolene på T1, mens den enkelte skoles resultat på T1 og T2 ses opp mot dette snittet.

Resultatene indikerer at lærerne på skole F og skole D ved andre kartlegging har noe mer motiverte elever, enn ved første kartlegging. Resten av skolene har ikke store endringer, noen har gått i positiv retning, mens andre har gått i negativ retning.

5.2.3 Resultater fra lærerskjemaene

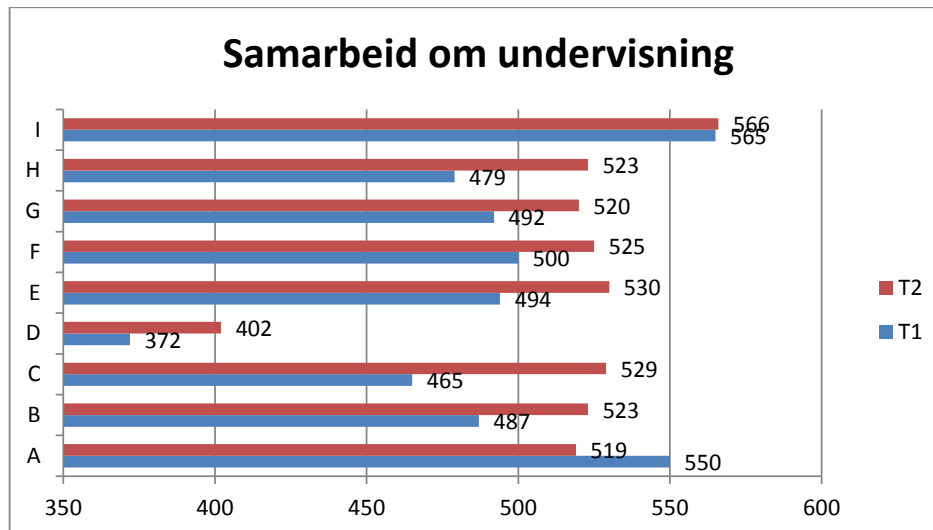
Det er lærerne som i hovedsak har jobbet med utviklingsarbeidet. Figuren under viser at gjennomsnittresultatene fra første til andre måling er i positiv retning på alle variablene, bortsett fra på motivasjon og arbeidsinnsats.



Figur 8: Gjennomsnittlig endring på læreresultatene fra T1 til T2.

Det kan se ut til at lærernes praksis har endret seg mest når det gjelder bruk av læringsstrategier i undervisningen og hvordan de opplever relasjonen til elevene sine. Videre tyder det også på at de er litt flinkere til å og elevene både tilbakemeldinger og fremovermeldinger, i tillegg til at de håndterer atferdsproblematikk bedre.

Om man går bak gjennomsnittresultatene og ser nærmere på variabelen «samarbeid om undervisningen», som har en endring på 15 poeng fra T1 til T2, er forskjellen mellom skolene enorme.



Figur 9: Den enkelte skoles resultater på lærernes vurdering av lærernes samarbeid om undervisningen, på T1 og T2.

Alle skolene, bortsett fra skole A, har utviklet seg i positiv retning. I følge resultatene er det skole I som har best resultater på både første og andre måling, mens skole D har lavest resultater på begge målingene. Differansen mellom resultatene til de to skolene på andre måling er på 164 poeng, hvilket er enormt.

5.2.4 Oppsummering

Dette kapitlet har hatt til hensikt å se om det har vært noen endringer fra første til andre kartlegging. Om vi bare ser på gjennomsnittresultatene for Haugalandet, ser det ikke ut til at verken elevene eller kontaktlærerne har opplevd noen nevneverdige forandringer i løpet av prosjektperioden. Når det gjelder lærerne er det positive tendenser på de fleste variablene, og størst endring er det når det gjelder lærernes bruk av læringsstrategier og samarbeid om elevene. Sistnevnte variabel kan også benevnes som relasjoner mellom lærere og elever. Det har bare gått ett år mellom første og andre måletidspunkt, og det er kanskje ikke å vente at endringene ikke er større.

Allikevel er det flere funn å vise til, når man går bak gjennomsnittstallene og ser på de ulike skolerresultatene. Resultatene på skolenivå viser at det er store forskjeller mellom skolene, både hvilket resultat de hadde på første kartleggingsundersøkelse og hvilken endring som har vært. Mens noen skoler har hatt en sterk positiv utvikling, er det også skoler som har hatt tilbakegang i sine resultater. Tilbakegang i resultatene gjelder i hovedsak de områdene der det er større forskjell enn 0,20 fra første til andre kartlegging. På elev- og kontaktlærervurderingene er det ikke identiske informantgrupper som har besvart begge undersøkelsene. 5. og 6. trinn på første undersøkelse deltar som 6. og 7. trinn på den andre undersøkelsen, og er dermed stort sett de samme (med unntak av eventuell flytting). Mens første undersøkelses 7. trinn er erstattet med 5. trinn på andre undersøkelse. Videre kan det være nye kontaktlærere som opplever elevene på en annen måte, enn det den forrige kontaktlæreren gjorde. Det er også viktig å understreke at noen

av skolene har få informanter, og jo færre informanter, jo lettere vil enkeltinformanter kunne påvirke resultatene. Spesielle hendelser kan også påvirke elevenes svar. Eksempelvis kan konflikter i foregående friminutt, uheldige læringsprosesser i forrige time e.l. virke inn på hvordan elevene besvarer undersøkelsen. Når man presenterer resultater på skolenivå, må de derfor alltid tolkes med forsiktighet. Særlig når det gjelder elevbesvarelser, siden de i større grad lar seg berøre av situasjonelle forhold, enn det voksne gjør (Backe-Hansen, 2009).

At det er forskjeller mellom skolene i materialet, synes det allikevel å være liten tvil om. Vi skal derfor se nærmere på skolenes resultater i lærervurderingene.

5.3 Forskjeller og likheter mellom lærernes praksis i skolene med gode resultater og skolene med lavere resultater

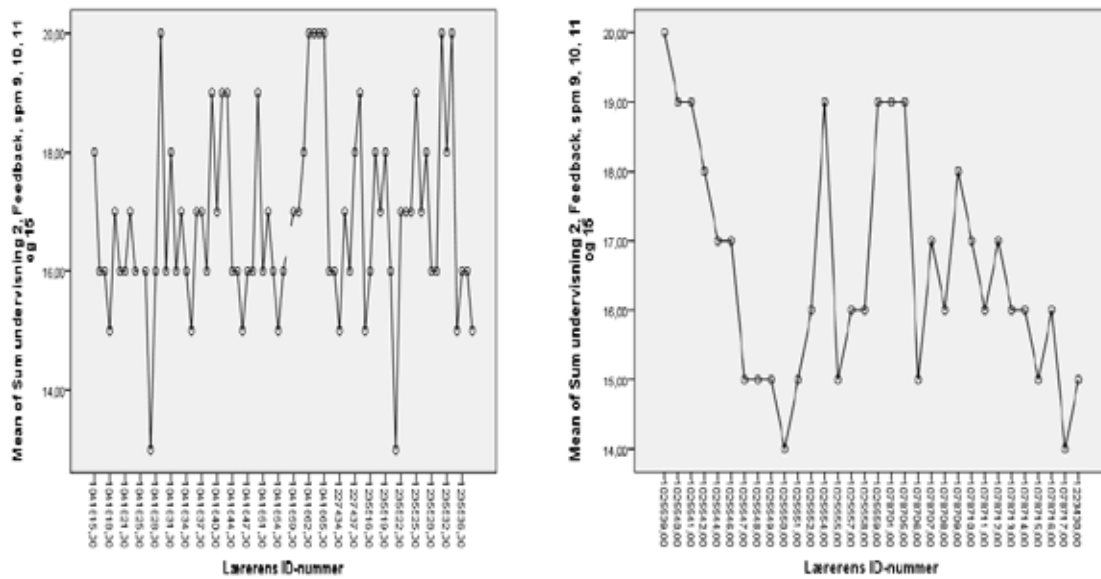
I utviklingsarbeidet på den enkelte skole har lærerne jobbet i lærergrupper der de har diskutert og reflektert rundt temaene klasseledelse og relasjoner, samt at de har jobbet med å utvikle egen praksis innenfor de samme områdene. På bakgrunn av tematikken i utviklingsarbeidet vil dette kapitlet fokusere på forskjeller og likheter innenfor de to temaene mellom lærerne på de to skolene med gode resultater sammenliknet med lærerne på de to skolene med lavere resultater. I den videre presentasjonen vil disse skolene omtales som grønne skoler (gode resultater) og røde skoler (lavere resultater)

Analysene som vises er skolenes T2-resultater. Bakgrunnen for det er at skolene gjennom dette utviklingsarbeidet har hatt mulighet til å jobbe med de samme områdene, og på den måten stiller mer likt enn på T1-målingen.

5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev

Relasjonen mellom lærer og elev kan både være av faglig og sosial art (Drugli, 2012). Vi trekker frem to faktorer fra måleinstrumentet som kan bidra til å synliggjøre noe av begrepet «Relasjoner mellom lærer og elev», og det er «feedback» og «Samarbeid om elevene».

De faglige relasjonene er blant annet knyttet til vurdering for læring. I måleinstrumentet blir lærerne bedt om å vurdere sin egen vurderingspraksis gjennom faktoren vi har valgt å betegne som «Feedback». Faktoren omhandler hvorvidt lærerne gir muntlige tilbakemeldinger underveis i timene, tilbakemelding på elevenes arbeidsinnsats, differensierer innholdet og har god oversikt over hvilke elever som lærer og ikke i timene.

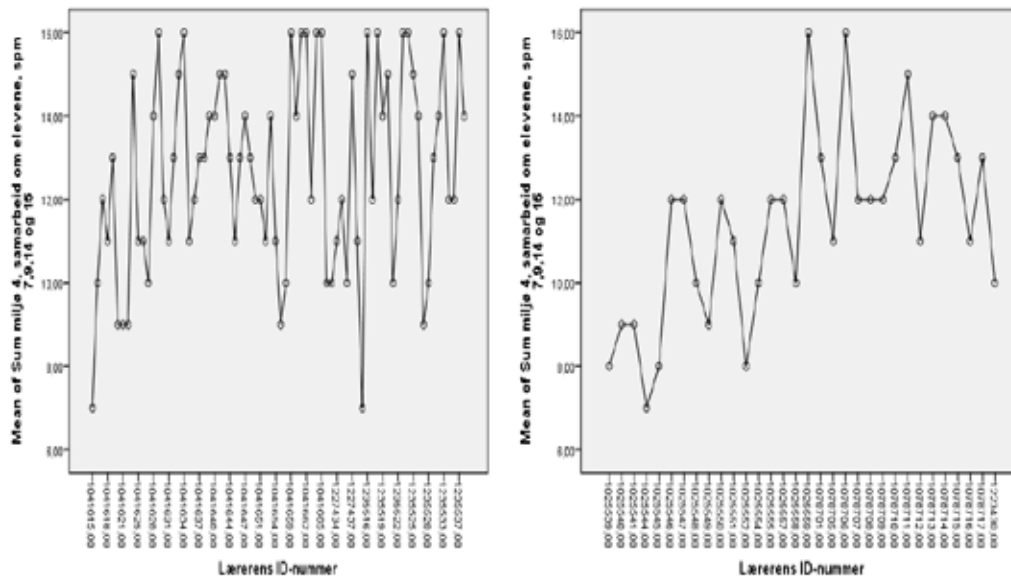


Figur 10: Spredningen av enkeltlæreres svar på faktoren feedback, på skolene med gode (grønne skoler) og noe lavere resultater (røde skoler).

Den første figuren viser resultatene til lærerne på de grønne skolene, mens den andre figuren viser resultatene til lærerne på de røde skolene.

Begge figurene viser at det er stor spredning mellom lærerne på begge skoler. Det tyder derfor på at noen lærere opplever at de har en god vurderingspraksis, mens andre lærere har et forbedringspotensial. Allikevel ser det ut til at det er flere lærere på de grønne skolene som vurderer sin egen vurderingspraksis høyt, enn lærerne på de røde skolene. Gjennomsnittresultatet på faktoren «Feedback» for alle skolene på andre måletidspunkt er på 16.62. På de grønne skolene vurderer 49,3 % av lærerne sin vurderingspraksis til å være 16 eller bedre, mens på de røde skolene er det 43,7 % av lærerne som gjør det samme. Om vi ser på antall lærere som har vurdert sin egen praksis på 15 eller lavere, er det 31,3 % av lærerne på de røde skolene og bare 13,7 % av lærerne på de grønne skolene.

En annen del av relasjonsbegrepet er knyttet til de sosiale relasjonene. Selv om måleinstrumentet ikke kan sies å dekke området, kan man allikevel argumentere for at faktoren «Samarbeid om elevene» vil ha en sammenheng med hvordan lærernes relasjoner til elevene er. Denne faktoren kan sies å handle om skolemiljøets samarbeidsevne om elevene. Hypotesen er at dersom man jobber i en skole der lærerne er opptatt av alle elevene og ser på alle elevene som sitt ansvar, vil det være et bedre utgangspunkt for å jobbe med elevrelasjoner, enn på skoler der det er lite samarbeid om elevene. I tillegg vil det være lettere å være elev på en skole der de voksne er enige om hva som er akseptabel elevatferd osv. Spørsmålene som inngår i faktoren «samarbeid om elevene» og som lærerne tar stilling til, er om de hjelper hverandre med å løse utfordringer i klassen, om de er enig i hva som er uakseptabel elevatferd og om lærerne føler et felles forpliktende ansvar for alle elevene, også de de ikke selv underviser.



Figur 11: Spredningen av enkeltlæreres svar på faktoren samarbeid om elevene, på skolene med gode (grønne skoler) og noe lavere (røde skoler) resultater.

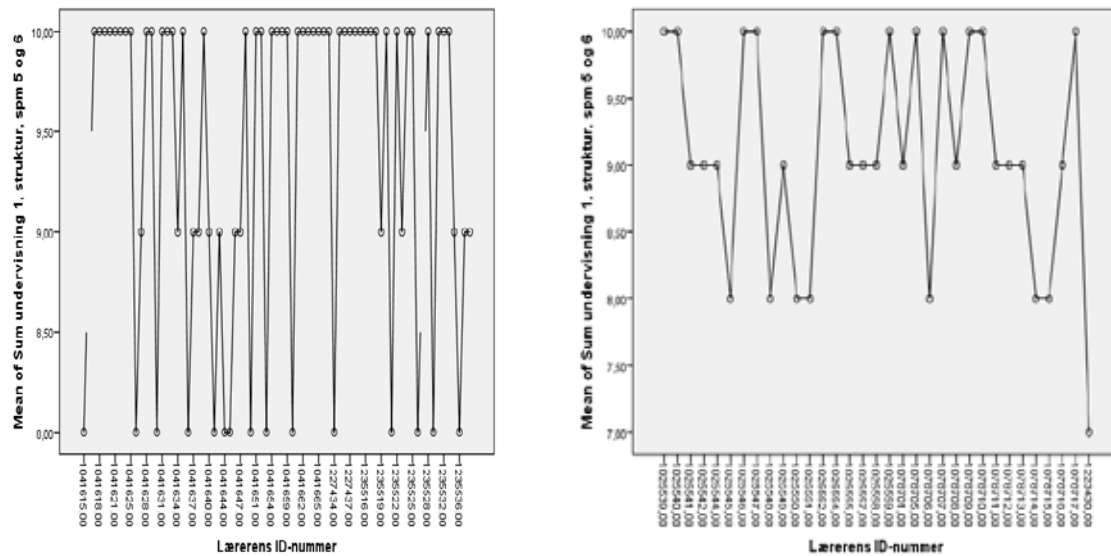
Disse to figurene viser også at det er forskjeller mellom lærernes opplevelse av samarbeidet om elevene, både innenfor de grønne og de røde skolene.

Gjennomsnittresultatet for de 9 skolene på den andre undersøkelsen er 12,3. På de grønne skolene har 51,4 % av lærerne vurdert samarbeidet om elevene over 12, mens 48,6 % har vurdert det fra 12 eller lavere. På de røde skolene har 28,1 % av lærerne vurdert samarbeidet over 12, mens 71,9 % har vurdert det fra 12 eller lavere.

5.3.2 Klasseledelse

I måleinstrumentet er det to faktorer som kan sies å omhandle klasseledelse, det er «struktur i undervisningen» og «håndtering av atferdsproblematikk».

Faktoren «Struktur i undervisningen» består av to utsagn: «Jeg er en tydelig voksenperson som tar en aktiv ledelse av undervisningen» og «Jeg gir klare og konkrete beskjeder». Faktoren har til hensikt å måle den delen av klasseledelse som omhandler tydelighet og struktur.

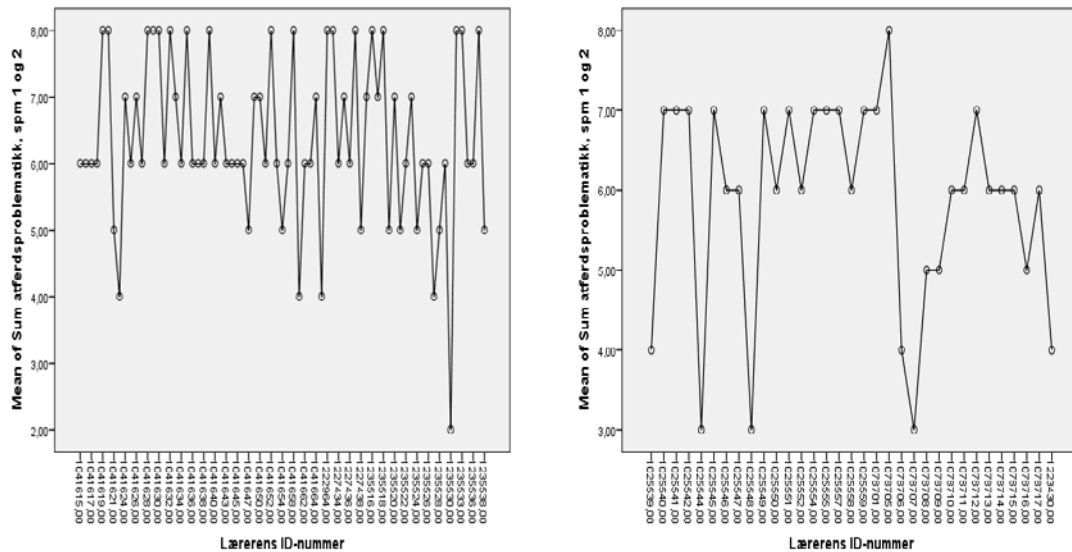


Figur 12: Spredningen av enkeltlæreres svar på faktoren struktur i undervisningen, på skolene med gode (grønne skoler) og noe lavere (røde skoler) resultater.

Igjen sprer enkeltlærernes resultater seg i begge figurene. Det er viktig å gjøre oppmerksom på at den laveste skåren på den første figuren er 8, mens den laveste skåren på den andre figuren er 7. Derfor kan grafikken spille leseren et lite puss. Allikevel ser det ut til at mange lærere opplever at de både er tydelige og har god struktur i undervisningen, mens noen ser ut til å ha noe mer vansker med denne biten.

Gjennomsnittresultatet for alle de 9 skolene på denne faktoren ligger på 9,16. Lærerne på de grønne skolene vurderer egen praksis innenfor struktur i undervisningen, som noe høyere enn lærerne på de røde skolene. Mens 61,6 % av læreren på de grønne skolene vurderer sin egen praksis høyere enn 9, er det bare 36,4 % av lærerne på de røde skolene som gjør det samme.

Hattie (2009) viser at håndtering av bråk og uro har en sterk positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Dersom en lærer skal kunne håndtere atferdsproblematikk, må læreren gjennom sin ledelse ha en form for oversikt over og kontroll på elevenes aktiviteter og grad av engasjement i undervisningen. I måleinstrumentet er det en faktor vi har kalt «atferdsproblematikk», som nettopp handler om å håndtere atferdsproblemer. Lærerne skal ta stilling til i hvor stor grad de opplever atferdsproblemer i undervisningen sin og i hvor god kunnskap de har om ulike strategier de kan bruke for å forebygge og redusere atferdsproblematikk.



Figur 13: Spredningen av enkeltlæreres svar på faktoren atferdsproblematikk, på skolene med gode og noe lavere resultater.

Figurene viser at det er noen lærere som vurderer seg til å håndtere atferdsproblematikk på en meget god måte, de fleste på en god måte, og noen få ser ut til å direkte slite med å lede klasser.

Gjennomsnittresultatet for alle skolene i undersøkelsen er på 5,93. På de grønne skolene vurderer 80,8 % av lærerne sin egen praksis til å ligge mellom 6 og 8, mens 72,7 % av lærerne på de røde skolene gjør tilsvarende. Om vi ser nærmere på antall lærere som vurderer sin praksis som 4 eller lavere, er det 18,2 % av lærerne på de røde skolene som gjør det, mens 6,8 % av lærerne på de grønne skolene gjør tilsvarende.

5.3.3 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vært å synliggjøre hvordan lærerne på skolene med gode resultater (grønne skoler) og skolene med noe lavere resultater (røde skoler) vurderer egen praksis innenfor områdene relasjoner og klasseledelse. Relasjoner mellom lærer og elev har blitt operasjonalisert gjennom faglige relasjoner (feedback) og sosiale relasjoner (samarbeid om elevene), mens klasseledelse ble operasjonalisert gjennom tydelighet og struktur i undervisningen, samt håndtering av atferdsproblematikk. Innenfor alle de fire faktorene viser resultatene stor spredning på lærervurderingene. I tillegg ser det ut til at det er lærerne på skolene med best resultater som gjennomgående vurderer sin egen praksis høyest. Vi finner flest antall lærere fra skolene med lavere resultater på de laveste skårene. Disse funnene kan styrke hypotesen om at det er lettere å være en god lærer på en skole som fungerer godt enn på en skole som ikke fungerer like godt. Gjennom kvalitative studier er det forsøkt å finne eksempler på hvordan lærerne utøver relasjonsbasert klasseledelse på de grønne og de røde skolene gjennom klasseromsobservasjoner.

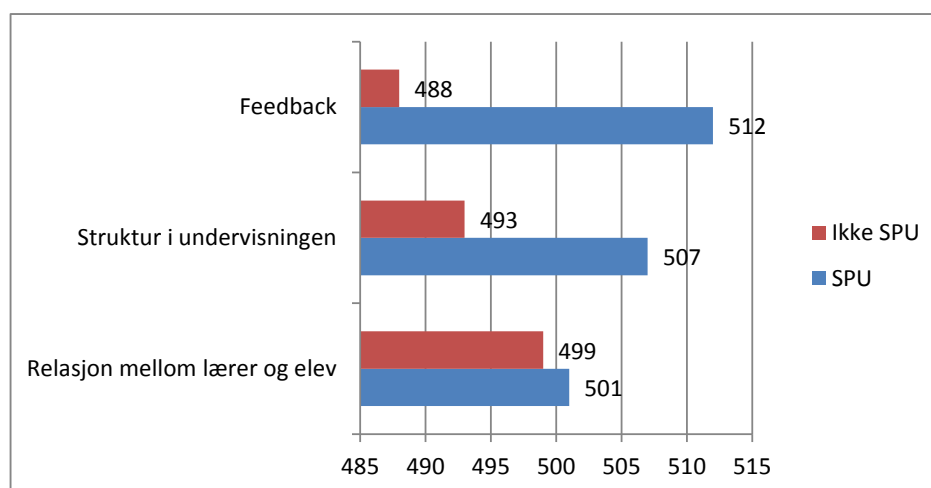
5.4 Lærers relasjonsbaserte klasseledelse

I dette kapitlet er intensjonen å se hvordan ulike grupper av elever vurderer lærers relasjonsbaserte klasseledelse. Vi har ønsket å sammenlikne elever som mottar spesialundervisning med elever uten tilbud om spesialundervisning, når det gjelder deres vurdering av lærer-elevrelasjonen. På samme måte har vi ønsket å sammenlikne gutter og jenters opplevelse av lærernes relasjonsbaserte klasseledelse.

5.4.1 Ulike elevgruppers opplevelse av lærers relasjonsbaserte klasseledelse

I datamaterialet vil variablene «Relasjon mellom lærer og elev», «Struktur i undervisningen» og «Feedback» være et mål på hvordan elevene opplever lærernes relasjonsbaserte klasseledelse. I dette kapitlet presenteres 4 elevgruppers vurderinger av disse variablene: Gutter, jenter, elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak og elever som ikke mottar spesialundervisning.

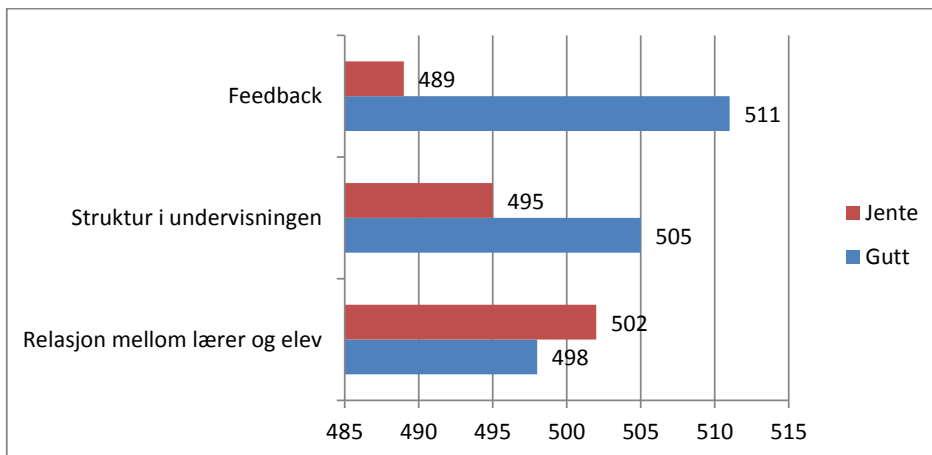
Den første figuren illustrerer om det er noen forskjeller mellom elever som mottar spesialundervisning eller ikke når det gjelder deres opplevelse av lærernes relasjonsbaserte klasseledelse.



Figur 14: Elever med og uten spesialundervisnings opplevelse av lærers relasjonsbaserte klasseledelse.

Figuren viser at det ikke er noen forskjell mellom elever som mottar spesialundervisning og ikke når det gjelder relasjonen til lærerne. De opplever også lærernes strukturelle ferdigheter forholdsvis likt. Det eneste lille forskjellen kan knyttes til feedback, der elever som mottar spesialundervisning opplever at de får noe mer tilbakemelding og fremovermelding enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Det er kanskje ikke så rart, i og med at elever som mottar spesialundervisning har krav på tettere oppfølging og bedre tilrettelegging.

Når det gjelder gutter og jenter, ser det ut til å være samme mønster der.



Figur 15: Gutter og jenters opplevelse av lærerens relasjonsbaserte klasseledelse.

Det kan synes som om at guttene opplever at de får noe tettere oppfølging enn jentene, når det gjelder feedback, ellers er det så å si like opplevelser. Dette kan forklares gjennom funn fra andre undersøkelser som viser at jenter tilpasser seg skolens normer og regler bedre enn guttene. De klarer å jobbe mer selvstendig med arbeidsoppgavene, og trenger derfor ikke like mye hjelp (Aasen & Søby, 2011). Det er særlig lærerne som vurderer guttene til å være mindre tilpasningsdyktige enn jentene og vise lavere motivasjon og arbeidsinnsats. I tillegg vet man at elever som mottar spesialundervisning trenger ekstra støtte i enkelte fag. Med denne kunnskapen både om kjønn og elever med spesialundervisning, er det betimelig å stille spørsmålet: Burde ikke forskjellene vært større? Burde det ikke være slik at elever som mottar spesialundervisning og gutter som strever med å tilpasse seg skolen, burde oppleve å ha sterkere faglige relasjoner til lærerne sine gjennom gode tilbakemeldinger og fremovermeldinger?

5.4.2 Sammenhenger mellom elevenes opplevelse av sine relasjoner til læreren og andre elevvurderte faktorer

Dette kapitlet har til hensikt å se om de elevvurderte faktorene har noen forklaringskraft på relasjonen mellom lærer og elev, gjennom en hierarkisk multippel regresjonsanalyse. Det er elevenes relasjoner til læreren som er definert som den avhengige variabelen.

I hierarkiske regresjonsanalyser vil rekkefølgen på variablene i modellen være av betydning. De som legges først gis større mulighet til å få forklaringskraft, enn de som legges til sist. Vi har ingen teoretisk modell som skal prøves ut. Men i følge Bru (2011) er relasjonen til læreren aller viktigst for de sårbare elevene, derfor har vi valgt å legge variablene utagerende atferd, alvorlige atferdsproblemer og sosial isolasjon til slutt, fordi vi definerer elevene i disse gruppene som mest sårbare. Dette er elever som definerer seg selv både som utagerende, som utøver hærverk, vold osv., samt de som føler seg ensomme på skolen. Denne gruppen utgjør et fåtall av materialet.

Videre legges også struktur og tydelighet, samt feedback i undervisningen sent i modellen, både fordi de er de faktorene som korrelerer høyest med den avhengige variabelen, men også fordi disse variablene kan sies å være en del av den relasjonelle klasseledelsen. De handler om lærerens undervisningspraksis.

Siden vi ikke har en teoretisk modell, er det i hovedsak korrelasjonskoeffisientene (se korrelasjonsmatrisen i kapittel 5.1.2) som har gitt føringene for rekkefølgen i regresjonsmodellen for de øvrige variablene. De variablene som har lavest korrelasjon legges inn først, og de med høyest korrelasjon til slutt.

Tabell 11: Regresjonsmodell med relasjon mellom lærer og elev som avhengig variabel.

| Stegene i modellen | Relasjon mellom lærer og elev (elevvurdert) | | | |
|---|---|-------------------|------------------|--------------------|
| | (Adjusted R square) | (R Square Change) | Beta-koeffisient | Signifikans T-test |
| Sosial trivsel | ,089 | ,089 | -,011 | ,494 |
| Elevdeltakelse i undervisningen | ,192 | ,104 | ,014 | ,281 |
| Læringshemmende atferd | ,286 | ,095 | ,122 | ,000 |
| Læringskultur | ,360 | ,074 | ,016 | ,295 |
| Sosialt miljø | | | ,164 | ,000 |
| Faglig trivsel | ,400 | ,039 | ,195 | ,000 |
| Struktur og tydelighet i undervisningen | ,531 | ,131 | ,146 | ,000 |
| Feedback | | | ,336 | ,000 |
| Alvorlige atferdsproblemer | ,533 | ,003 | -,024 | ,106 |
| Utagerende atferd | | | ,068 | ,000 |
| Sosial isolasjon | | | -,008 | ,527 |

Variablene i denne modellen kan forklare 53 % (adjusted R square) av variansen til «Relasjon mellom lærer og elev». Det vil si at alle tolv variablene vil ha en større eller mindre betydning for hvordan elevene opplever sin relasjon til læreren. Men det betyr også at det er 47 % som ikke forklares. Det som ikke kan forklares kan både dreie seg om feilvarians og ikke forklart varians.

Sosial trivsel er lagt inn først i modellen, og gis på den måten størst mulighet til å kunne forklare variansen. Det at elevene har det bra sosialt både i friminuttene og i klassen forklarer 8,9 % (R square change) av variansen til lærerrelasjonen. Når man har korrelert for den sosiale trivselen forklarer elevdeltakelse i undervisningen i tillegg 10,4 %. Videre har læringshemmende atferd et tilleggsbidrag på 9,5 %. Elevrelasjonene, både læringskulturen og det sosiale miljøet i klassen, kan forklare ytterligere 7,4 %. I hvilken grad elevene trives faglig sett på skolen har også en liten forklaringskraft, etter at det er korrelert for de foregående variablene i modellen. Faglig trivsel har et tilleggsbidrag på 3,9 %.

Sett at elevene trives like godt sosialt og faglig, både i og utenfor klassen, er like aktive i timene og ikke viser en forstyrrende og læringshemmende atferd, vil allikevel lærerens undervisningspraksis innenfor variablene struktur og tydelighet i undervisningen, samt feedback, kunne forklare ytterligere 13,1 % av variansen til elevenes opplevelse av sine relasjoner til læreren. Til slutt står variablene om atferdsvansker igjen, og disse kan ikke forklare noe mer av variansen, enn det som allerede er forklart.

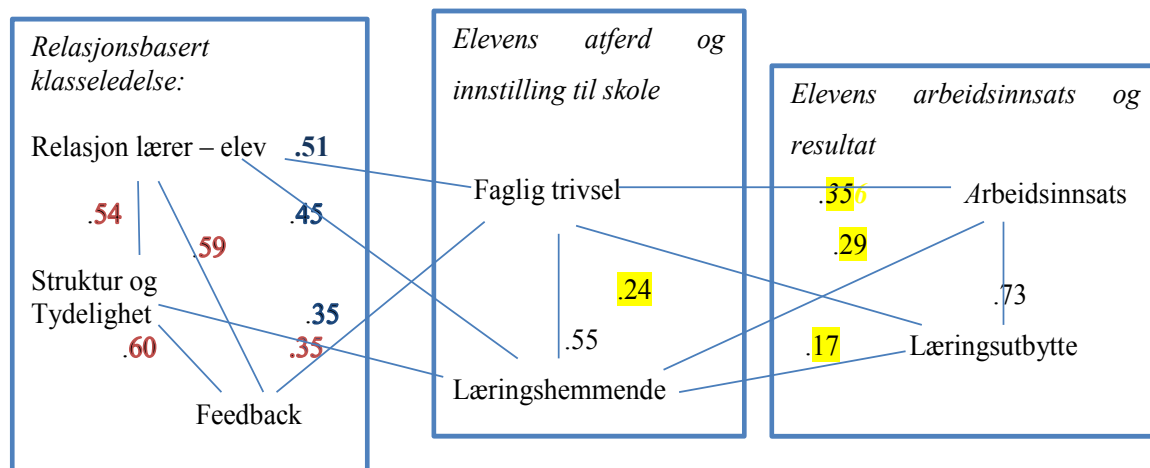
Som tidligere nevnt er rekkefølgen i hierarkisk regresjon avgjørende for de ulike variablenes forklaringskraft. Derfor bør man i tillegg undersøke Beta-koeffisientene, der alle variablene er kontrollert for hverandre. Koeffisientene angir retningen og størrelsen på forklaringen. Jo høyere verdier på koeffisientene, jo større effekt eller forklaringsbidrag har de (Midtbø, 2007, s. 20–21). Det betyr ikke at betakoeffisientene kan angi et prosentvis unikt bidrag, men de viser hvilke variabler som forklarer mest i modellen, uavhengig av rekkefølgen de ble satt inn.

Dersom man ser på Beta-verdiene til de ulike variablene i modellen er det variabelen Feedback som har størst forklaringsbidrag på Relasjonen mellom lærer og elev. Det er kanskje ikke så rart, siden disse henger nøye sammen. Man kan argumentere for at Feedback handler om den faglige relasjonen elevene har til læreren sin. Videre har også elevenes faglige trivsel et forklaringsbidrag. Det tyder på at elevenes syn på skolen og holdninger til skolen, vil være av betydning for relasjonene til læreren. Signifikans ved t-testen viser at fem av variablene i seg selv ikke kan forklare noe av variansen til relasjonen mellom lærer og elev, siden de ikke er signifikante. Eller det nærmere sagt, kan disse bidragene skyldes tilfeldigheter, og derfor er de ikke så pålitelige, som de signifikante bidragene. Det gjelder utagerende atferd, alvorlige atferdsproblemer, læringskultur, elevdeltakelse og sosial trivsel. Det er ganske interessant at de to sistnevnte variablene som til sammen fikk forklare 10,4 % av variansen i relasjon mellom lærer og elev, alene har veldig lavt forklaringsbidrag når alt er korrelert for alt. Og dette lave forklaringsbidraget kan også skyldes tilfeldigheter.

Vi står altså igjen med feedback, faglig trivsel, struktur og tydelighet i undervisningen, det sosiale klasse miljøet, læringshemmende atferd og til dels lite utagerende atferd som variabler med forklaringskraft når vi har korrelert for alle.

5.4.3 Sentrale trekk ved relasjonsbasert klasseledelse og elevens læringsutbytte

Nedenfor er det vist en modell for å kunne forstå på hvilken måte vesentlige forhold omkring den relasjonsbaserte klasseledelsen kan ha innflytelse på elevenes læringsutbytte i skolefag. Det er her satt opp en stianalyse som viser hvordan korrelasjonene er mellom sentrale variabler i det kvantitative materialet:



Figur 16: Stianalyse av korrelasjon mellom sentrale variabler.

Den første boksen til venstre uttrykker det vi i dette prosjektet mener er naturlig å definere som relasjonsbasert klasseledelse. Det dreier seg om lærerens relasjon til eleven, grad av struktur og tydelighet i ledelse av undervisning og feedback til elevene. Disse tre faktorene har sterke korrelasjoner i forhold til hverandre og det er derfor god grunn til å hevde at disse utgjør sentrale ferdigheter hos en lærer (de røde korrelasjonskoeffisientene i figuren). Ut fra dette kan vi si at en relasjonsbasert klasseledelse både omhandler relasjonen mellom elev og lærer, grad av struktur, tydelighet og kontroll i undervisningen og den feedback eleven opplever i interaksjon med læreren.

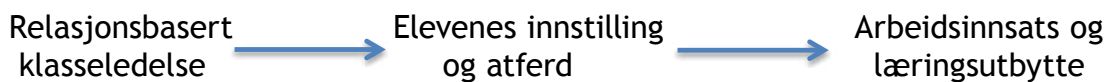
Dette viser at den faglige interaksjonen mellom elev og lærer kommer bedre til uttrykk når det er god struktur og at relasjonen mellom elev og lærer gjennom dette også har et klart innhold. Faglig feedback og interaksjonen kan slik sies å være en del av den relasjonsbaserte klasseledelsen, noe som også er i samsvar med internasjonal forskning om hva som har effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009; Helmke, 2013).

Videre har disse tre faktorene tilknyttet lærerens praksis eller relasjonsbasert klasseledelse relativt sterke korrelasjoner med elevenes faglige trivsel, dvs. innstilling til skole og læring og deres grad av læringshemmende atferd (de blå korrelasjonene i figuren). De elevene som følger med og får gjort arbeidet sitt på skolen har lite læringshemmende atferd. Denne formen for atferd har her en klar sammenheng med hvordan læreren realiserer sin praksis gjennom relasjonen, strukturen og feedback. Videre korrelerer også den faglige trivselen forstått som innstilling til skolegang med lærerens

praksis. Det kan derfor se ut til at lærere med struktur i undervisningen, en god relasjon til elevene og faglig feedback påvirker elevenes innstilling og holdning til det å gå i skolen og lære, samtidig som den fremmer en hensiktsmessig atferd hos elevene på de ulike læringsarenaene i skolen.

Disse to variablene tilknyttet elevene, og som elevene selv har vurdert korrelerer også med den motivasjon og arbeidsinnsats elevene viser og det faktiske læringsutbytte i fagene norsk, matematikk og engelsk (de gule korrelasjonene i figuren). Disse korrelasjonene er imidlertid noe lavere enn de øvrige korrelasjonene i stianalysen. Dette kan i noen grad forklares med at faglig trivsel og atferden på skolen er vurdert av eleven selv, mens faglige prestasjoner i norsk, engelsk og matematikk og motivasjon er vurdert av kontaktlæreren. Korrelasjoner mellom lærervurderinger og elevvurderinger er vanligvis lavere enn korrelasjoner mellom variabler vurdert av samme informant. Men likevel er det signifikante korrelasjoner som viser en sammenheng. Elever som har en positiv innstilling til skolen og viser lite læringshemmende atferd har bedre motivasjon og læringsutbytte enn de øvrige elevene.

Figuren uttrykker at den relasjonsbaserte klasseledelsen sannsynligvis virker indirekte på elevenes motivasjon og prestasjoner og at dette skjer gjennom elevenes atferd og innstilling til skolen. Det er god grunn til å hevde at dette er en kausal sammenheng fordi lærerens virksomhet alltid er intensjonal forstått som at lærerne har mandat til å påvirke elevenes læring. Dette er uttrykt i figuren under:



Figur 17: Lærers relasjonsbaserte klasseledelses indirekte innvirkning på elevenes motivasjon og prestasjoner.

Vi kan si at lærerens relasjonsbaserte klasseledelse påvirker elevenes innstilling til skole og atferd som igjen påvirker motivasjon og faktisk læringsutbytte i fag. Slik kan vi si at disse sentrale delene ved lærerens yrkesutøvelse virker indirekte på elevenes læringsutbytte. De bidrar til å skape positive innstillinger til skole og en hensiktsmessig atferd som vil bidra til faktisk læringsutbytte.

Denne lærerpraksisen knyttet til relasjon, struktur og feedback vil sannsynligvis også uttrykke direkte og indirekte en forventning til elevenes læring og atferd. Forventninger og krav til elevene handler i stor grad om omsorg fordi det å bli møtt med forventninger er det samme som å uttrykke at jeg som lærer tror du vil klare dette (Dufour & Marzano, 2011). Det vil si at forventninger handler om å bli trodd på. Lave forventninger til elever er uttrykk for at jeg ikke tror på deg og dine evner og forutsetninger. Dette vil også kunne bli bekreftende for eleven som da lett kan få lave forventninger til sin egen mestring. Disse elevene vil lett se på seg selv som en som ikke mestrer, er dum eller lite flink på skolen. Dette vil innebære et feil fokus på mestring, fordi mestring og læring hos alle elever først og fremst handler om arbeidsinnsats (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014). Elever som forstår at det jeg lærer er avhengig av min arbeidsinnsats, vil ha langt bedre forutsetninger for å ha et godt læringsutbytte i skolen. Disse elevene vil nettopp kunne vise en læringsfremmende og hensiktsmessig atferd, slik det er påpekt i denne stianalysen.

6. Presentasjon av kvalitative resultater

I den kvalitative deler av dette forskningsarbeidet har vi vært opptatt av hvilken sammenheng det er mellom lærerens ledelse av klasser og elevenes generelle læringsmiljø i klassen og på skolen. Vi har ønsket å undersøke hva vi kan se på skolene med gode resultater og hos lærerne som skårer høyt på relasjon til elevene, som vi ikke ser eller ikke ser i samme grad i klasseromsobservasjonene i skoler med noe lavere resultater og hos lærere som ikke skårer så høyt på relasjon til elevene. Som i presentasjonen av de kvantitative resultatene vil vi også her omtale disse som grønne skoler (gode resultater) og røde skoler (noe lavere resultater). Siden observasjonene som er gjennomført er relativt begrenset i varighet og omfang, kan det være rom for mulige feilkilder. Hensikten med denne delen av undersøkelsen er imidlertid å få frem eksempler på den pedagogiske praksisen som skjer i klasserommet.

Skolene er anonymisert med bokstavnavn, men vi har ikke benyttet de samme bokstavinndelingene av skolene i denne delen som er benyttet i fremstillingen av de kvantitative resultatene, for å unngå å gjøre skolene gjenkjennbare. Lærerne er anonymisert ved å grupperes inn i to grupper (1 og 2) ved hver av skolene.

Tabell 12: Beskrivelse av hvordan skolene og lærerne er anonymisert.

| | Skole A: Skole med gode resultater | Skole B: Skole med gode resultater | Skole C: Skole med noe lavere resultater | Skole D: Skole med noe lavere resultater |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---|
| Lærere som skårer høyt på relasjon til elevene (elevvurdert) | 1A | 1B | 1C | 1D |
| Lærere som skårer lavt på relasjon til elevene (elevvurdert) | 2A | 2B | 2C | 2D |

Skole A og B er skoler med gode resultater (grønne skoler), mens skole C og D har noe lavere resultater (røde skoler). Lærerne markert som 1 på hver av skolene er lærere som skårer høyt på relasjon til elevene, mens lærere markert som 2 på hver av skolene skårer lavt på relasjon til elevene (elevvurdert).

6.1 Praktisering av relasjonsbasert klasseledelse

I fremstillingen av resultatene i den kvalitative delen av dette forskningsarbeidet vil vi benytte kategoriene fra CLASS-S som ramme rundt våre funn; Emosjonell støtte, organisering i klasserommet og læringsstøtte til elevene.

6.1.1 Emosjonell støtte

I observasjonene har vi vært opptatt av i hvilken grad lærerne gir emosjonell støtte til alle sine elever. Vi har fokusert på i hvilken grad de viser interesse for elevenes erfaringer og verdier i undervisningen, om lærerne anerkjenner elevene ved å lytte til dem, samtale med elevene, hilse på hver enkelt elev og ha blikk-kontakt med elevene. Vi har vurdert i hvilken grad det er et overordnet positivt klima i klasserommet preget av positive følelser, positiv kommunikasjon og respekt, og med lav frekvens av interaksjon med negative følelser, straff, kontroll og manglende respekt, som preger et negativt klima.

De observerte lærerne viser emosjonell støtte til enkeltelever i svært varierende grad. I våre observasjoner var vi opptatt av hvordan lærer viser emosjonell støtte på ulike måter, og om lærer viser dette overfor alle elevene i klassen. I alle klasserommene der vi har foretatt observasjoner, har vi sett lærere som møter elevene ved en blid og imøtekommende væremåte. Lærerne på henholdsvis de grønne skolene (skole A og B) starter timene på en rolig måte og med tydelige beskjeder. De viser fra oppstart av timene en tydelig ledelse overfor elevene uten behov for å heve stemmen eller benytte andre virkemidler for å fange elevenes oppmerksomhet. Lærerne bruker blikket aktivt for å sikre seg at de har kontakt med alle elevene i klasserommet. Mange handlinger i samspill mellom lærer og elever foregår uten at lærer behøver å gi instruksjon, noe som tyder på at det på disse skolene er brukt tid på å innarbeide mønstre for atferd som fungerer godt. I løpet av timene gis det tilbakemelding til enkeltelever gjennom et hyggelig blikk, en klapp på skulderen og en tur innom pulten med bekreftelse på at lærer ser elevens arbeid. Lærer i gruppe A1 avslutter første time med en kort samling hvor lærer oppsummerer hva de har gjort i timen, repeterer kort fagstoffet og avslutter med litt om hva elevene har gjort i helgen og lærer forteller til klassen om møte med enkeltelever i helgen. Lærer gir positiv bekreftelse på det elevene forteller ved bruk av mimikk og bekreftende kroppsspråk.

På de grønne skolene (skole A og B) kan vi se enkeltelever som blir sittende noen minutter uten kontakt med lærer, men i løpet av noen minutter oppdager lærer dette og sørger for å opprette kontakt med eleven. Vi observerer svært få (0-1 pr time) tilfeller av respons fra lærer som skaper et negativt klima på disse skolene. Vi registrerer imidlertid i 2 av klasserommene at andre voksne som er til stede i undervisningen (assistent, fagarbeider) korrigerer og rettleider enkeltelever ved hjelp av respons som skaper et negativt klima. I observasjon av lærer i gruppe 2B kommenterer f.eks. fagarbeider til en enkeltelev: «Tror du at du kan finne et svar på en regneoppgave ved å lime inn et bilde?» Fagarbeideren velger å korrigere eleven med en ironisk kommentar, i stedet for å

benytte ros/oppmuntring eller støttende instruksjoner for å få eleven til å jobbe med den aktuelle regneoppgaven. De voksne i dette klasserommet viser svært ulik form for tilnærming til elevene i en og samme undervisningstime.

På de røde skolene (skole C og D) ser vi større variasjon mellom lærerne i deres evne til å gi elevene emosjonell støtte. En lærer i gruppe 1C gir mer direkte emosjonell støtte til elevene enn vi observerer i de andre klasserommene. Læreren starter timen med å håndhile på hver enkelt elev og benevne dem med fornavn. I oppstart av timen gjennomfører lærer 1C en kort runde hvor alle elevene får fortelle noe de har opplevd i helgen. Læreren benytter blikk-kontakt og bekreftende kommentarer og mimikk som støtte til hver enkelt elevs bidrag. Denne læreren viser sensitivitet overfor elevene ved å være oppmerksomt tilstede for dem og ved å ta aktivt hensyn til og vise interesse for deres opplevelser og tanker. En av lærerne i gruppe 2C, som jobber ved samme skole, viser i mye mindre grad sensitivitet overfor elevene og tar mindre hensyn til elevenes perspektiv. Læreren bruker store deler av timen til gjennomgang av fagstoff og instruksjon av elevarbeid, og gir lite rom for dialog med elevene. Læreren svarer enkeltelev som stiller et faglig spørsmål med: «Nei, det er ikke helt det samme», uten å kommentere eller forklare dette videre. Ved gruppearbeid kommenterer lærer overfor en gutt i gruppa: «Nå er du kommet litt for langt, du må være der de andre er.» Læreren velger en irettesettelse til denne gutten som hjelp til en gruppe som strever med å samarbeide. Lærer velger ikke å gi ros for det gutten har gjort og motivere han til å involvere de andre elevene på gruppa i hans arbeid. Denne læreren får en høyere frekvens av respons som skaper et negativt klima i klassen enn de andre lærerne, selv om undervisningen også inneholder respons som skaper et positivt klima.

På skole D (rød skole) er det variasjon mellom lærernes evne til å skape et positivt klima i klasserommet, til tross for at de begge gir elevene emosjonell støtte. Lærerne i gruppe 1D er imøtekommende og blide i kontakten med sine elever. Lærer bruker elevenes navn ofte, og viser evne til å lytte til elevene og vise interesse for deres innspill. En av lærerne i gruppe 2D gir i stor grad emosjonell støtte til sine elever og bruker god tid på individuell tilbakemelding og på samtaler med elevene. Lærer viser interesse for elevenes initiativ, til tross for at disse ikke er rettet mot innholdet i undervisningstimen. I avsnittet om organisering i klasserommet vil vi komme tilbake til hvordan denne læreren likevel ikke klarer å opprettholde et positivt klima i klassen fordi det mangler struktur og læringstrykk i undervisningen.

6.1.2 Organisering i klasserommet

I observasjonene ble det fokusert på lærernes evne til å utøve strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, hvordan lærer regulerte elevatferd og sørget for læringsfremmende aktivitet gjennom hele undervisningstimen. I tillegg var vi opptatt av i hvilken grad de observerte lærerne gir gode læringsmål for undervisningen.

I våre observasjoner ser vi svært mange eksempler på god organisering i klasserommet. Vi observerer god ro i timene. Lærerne vi observerer på de grønne skolene (skole A og B) starter timene med gjennomgang av innhold i timen, og gode instruksjoner som gir engasjement og setter

elevne i arbeid. Vi observerer lærere som benytter både situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse på disse skolene. Lærerne vi møter er godt forberedt til timen, de har en klar struktur og har lagt inn varierte arbeidsformer. Samtidig viser flere situasjonsbestemt klasseledelse ved å skifte aktivitet når de registrerer opptakt til uro eller manglende konsentrasjon hos enkeltelever.

Det varierer imidlertid i hvilken grad lærerne skisserer tydelige læringsmål for timen på de grønne skolene. Det varierer fra time til time innenfor samme skole og hos samme lærer. Lærerne benytter varierte arbeidsformer, og utviser situasjonsbestemt klasseledelse ved å skifte aktivitet når uro eller tap av arbeidsintensitet observeres. På disse skolene observerer vi aktiviteter som gjennomføres uten at lærere må forklare overfor elevene hva de skal gjøre. Det viser godt innarbeidete rammer for en undervisningstime. Det går med lite tid til forflytninger, til å gi beskjeder og til å roe ned elevene i overganger, siden elevene på forhånd vet hva de skal gjøre.

På de grønne skolene observerer vi vansker med å opprettholde læringstrykk og konsentrasjon ved lange arbeidsøkter (dobbeløkter), slik at lærerne må bruke mer krefter på å få elevene til å arbeide like godt siste del av økten som de gjør i første del av økten. Vi observerer ikke det samme i timer som varer i 45 minutter. Lærer i gruppe 2B opplever mer uro i skifte av aktivitet der det ikke er friminutt mellom arbeidsøktene, mens lærer får til en bedre oppstart med mer ro etter friminutt. Lærerne på disse skolene er flinke til å opprettholde ro og orden i timene, selv på slutten av de lange undervisningsøktene, men aktiviteten handler i større grad om «å gjøre» enn om «å lære» på slutten av lange undervisningsøkter.

Også på de røde skolene (skole C og D) kan vi se mange gode eksempler på proaktiv klasseledelse i våre observasjoner. Lærer i gruppe 1C opprettholder læringstrykk og ro i timen ved å gå bort til elev og gi lett berøring når lærer registrerer begynnende uro, uten at det forstyrrer undervisningen. Senere i samme time går lærer bort til en elev som har lagt hodet ned på pulten og ikke orker å jobbe mer, lærer stryker eleven lett på ryggen til han reiser seg opp og fortsetter arbeidet. På den måten får negativ atferd lite fokus i klassen, og læringstrykket opprettholdes selv om enkeltelever er ukonsentrerte eller umotiverte underveis i timen.

En av observasjonene skiller seg ut ved at klassens elever forstyrrer andre klassers elever, og bryter regler som gir behov for korrigerende fra både lærer og fagarbeider. Uroen oppstår når elevene har få målrettede arbeidsoppgaver og det oppstår en lang pause før overgang til ny aktivitet. Lærer i gruppe 2D viser mange eksempler på emosjonell støtte til enkeltelever i klassen og skaper med sin interaksjon med elevene et positivt klima i klasserommet. Imidlertid er det få eksempler på tiltak fra lærer for å øke læringstrykk i timen og for å holde god arbeidsro og fokus på arbeidsoppgaver gjennom hele undervisningstimen. Dermed blir det mange innslag av uønsket aktivitet som til slutt må korrigeres. Lærer benytter i stor grad positive strategier for å korrigere elevatferd, som å sette i gang en samtale med elevene for å få dem til å forholde seg rolig i klasserommet. Med manglende læringstrykk og struktur i timen, skapes det likevel et negativt klima når lærer stadig må gripe inn overfor elevene. Enkeltelever sitter rolig og jobber med arbeidsoppgaver, mens andre elever forstyrrer arbeidet deres. Lærer klarer i liten grad å benytte proaktive tiltak, og selv om de reaktive tiltakene inneholder positive reaksjonsformer, er de iredesettelser av elevene

som bidrar til et negativt klima. Lærers oppmerksomhet blir styrt av elevenes uønskede aktivitet, noe som resulterer i at lærers emosjonelle støtte og støttende instruksjoner blir svært skjev fordelt mellom elevene i klassen.

6.1.3 Læringsstøtte og faglige relasjoner

I observasjon av lærernes læringsstøtte til elevene og de faglige relasjonene mellom lærer og elev, var vi spesielt opptatt av om lærer kommuniserer forventninger til elevenes atferd, læring og arbeidsinnsats. Videre var vi opptatt av om lærer er tilgjengelig for elevene og evner å veilede og følge opp enkeltelever og grupper av elever. Vi ønsket å se om læreren gir elevene tilbakemeldinger om læring, progresjon og fremgang i fellesskapet, til elevgrupper og/eller individuelt. Vi så også etter om læreren oppmuntrer elevene til læring og utvikling, og om læreren viser elevene ulike læringsstrategier. Vi så etter om lærer etablerer faglige relasjoner til alle elevene i klasserommet, eller om det er enkeltelever i klassen som ikke får samme tilbakemelding eller oppmuntring fra lærer som de andre elevene.

Eksempler på hvordan lærer kan gi feedback til elevene og oppmuntre til læring og utvikling ser vi i klasserommene til lærere i gruppe 1A og 1B (grønne skoler). Lærerne oppmuntrer elevene sine i individuelt arbeid med aktiv bruk av blikk-kontakt og et oppmuntrende klapp på skulderen mens de arbeider. I tillegg gir lærer i gruppe 1A systematisk ros til enkeltelever rettet mot arbeidsinnsats. Lærer i gruppe 1B viser eksempel på oppmuntrende kommentar til enkeltelev som ikke er kommet i gang med arbeidet ved å spørre i en hyggelig tone: «Er du kommet godt i gang med arbeidet, NN?» Litt senere spør lærer samme elev hvordan det går med arbeidet, og avslutter med kommentaren «så flott!». Også hos lærere i gruppe 2A og 2B (grønne skoler) ser vi liknende eksempler i interaksjon med elevene.

I klasserommet til en av lærerne i gruppe 2C (rød skole) observerer vi at lærer gir feedback som virker læringsfremmende til enkeltelever, men også eksempler på negativ korrigerende. I tillegg registrerer vi en enkeltelev i klassen som overhodet ikke har kontakt med lærer gjennom undervisningsøktene, og som er lite aktiv med egenarbeid uten at det blir korrigert eller gitt støtte fra lærer.

Med unntak av lærerne i gruppe 1C, ser vi at lærerne på de røde skolene (skole C og D) ikke i like stor grad gir læringsstøtte til elevene som lærerne på de grønne skolene (skole A og B). Vi ser færre tilfeller av tilbakemelding til elevene som handler om læring og forståelse av fagstoffet på de grønne skolene. Vi ser mange eksempler på tilbakemelding på at arbeidsoppgaver er gjennomført eller at elever svarer riktig på et av lærers spørsmål, uten at dette knyttes opp mot om eleven har forståelse for fagstoffet eller oppfølgings spørsmål om elevenes utbytte av det de har jobbet med i timen. På disse to skolene er fokus ved instruksjon av og gjennomføring av oppgaver i stor grad rettet mot hva elevene skal gjøre, mer enn det er rettet mot hva elevene skal lære. På samme måte er oppsummering etter endt arbeidsøkt en repetisjon av lærers gjennomgang i oppstart av økten, mens vi ikke ser eksempler på at det foretas en oppsummering av hva elevene sitter igjen med av kunnskap og forståelse etter å ha jobbet med fagstoffet.

6.1.4 Oppsummering

Vi har gjort et bevisst utvalg av informanter i denne undersøkelsen og ønsker å se om vi kan finne noen mønster i våre resultater. Nedenfor har vi derfor sammenstilt resultatene i de fire kategoriene som var utgangspunkt for vår utvelgelse.

Tabell 13: Oppsummering av funnene i den kvalitative studien.

| | Grønne skoler: Skoler med gode resultater | Røde skoler: Skoler med mindre gode resultater |
|--|--|---|
| Lærere som skårer høyt på relasjon til elevene (elevvurdert) | Gruppe 1A og 1B: Lærerne viser god emosjonell støtte til elevene, god organisering i klasserommet og gir elevene læringsstøtte. Det varierer hvorvidt det blir gitt gode læringsmål for timen. | Gruppe 1C og 1D: Lærerne viser god emosjonell støtte til elevene og god organisering i klasserommet. Lærere i gruppe 1C gir i stor grad elevene læringsstøtte, mens lærere i gruppe 1D viser mindre av det. |
| Lærere som skårer lavt på relasjon til elevene (elevvurdert) | Gruppe 2A og 2B: Lærerne viser god emosjonell støtte til elevene, god organisering i klasserommet og gir elevene læringsstøtte. Lærere mister læringstrykk på slutten av lange undervisningsøkter. Aktiviteter handler i stor grad om «å gjøre», instruksjoner handler mer om «hvordan det skal gjøres» enn om «hva som skal læres» på slutten av lange undervisningsøkter. | Gruppe 2C og 2D: Lærere i gruppe 2D viser emosjonell støtte, mens lærere i gruppe 2C viser lite av det. I begge gruppene ser vi færre eksempler på god organisering i klasserommet enn hos lærerne i de andre gruppene. Lærer i gruppe 2D skiller seg markant ut fra de andre lærerne på dette området. I begge gruppene ser vi i liten grad læringsstøtte til elevene. Aktiviteter handler i stor grad om «å gjøre», instruksjoner handler mer om «hvordan det skal gjøres» enn om «hva som skal læres». |

I våre observasjoner ser vi relativt liten forskjell mellom lærere som skårer høyt på relasjon til elevene og lærere som skårer lavt på relasjon til elevene (elevvurdert) på de grønne skolene. Skoler med gode resultater (grønne skoler) har dermed mindre forskjeller mellom lærerne innad i sitt kollegium. Derimot ser vi til dels store forskjeller mellom lærere som skårer høyt på relasjon til elevene og lærere som skårer lavt på relasjon til elevene (elevvurdert) på de røde skolene. Det kan tyde på at skolene med gode resultater i større grad klarer å utjevne forskjeller mellom lærerne på skolen. Utvalget av skoler og lærere, samt lengden på de enkelte observasjonene, er ikke av et slikt omfang at vi kan trekke konklusjoner ut fra dette materialet alene. I tillegg må en alltid være oppmerksom på at forskerens tilstedeværelse kan påvirke det som skjer i klasserommet, og at utvalg av timer som observeres ikke nødvendigvis er representative for lærerens praksis. Det er imidlertid interessant at våre begrensede observasjoner viser eksempler som støtter opp om funnene i de kvantitative dataene i denne undersøkelsen. Ved å se på de konkrete eksemplene på hvordan relasjonell klasseledelse kan utøves i klasserommet, kommer det frem relativt tydelige likheter og forskjeller i lærernes praksis på de ulike skolene, slik det også gjør i de kvantitative resultatene i denne undersøkelsen.

Hargeaves og Fullan (2013) påpeker sammenhengen mellom kvaliteter i skolenes kultur og lærernes utøvelse av relasjonell klasseledelse. I etterkant av våre observasjoner er det gjennomført en kort samtale med hver enkelt lærer. I samtale med observatør formidler samtlige lærere på de grønne skolene at de jobber på en skole med en kollektiv kultur der klasseromspraksis blir diskutert blant lærerne og hvor en blir enig om felles standarder for undervisning. Lærerne formidler at skolen har en kultur for diskusjoner og refleksjon i fellesskap om pedagogisk praksis. De beskriver en positiv skolekultur der lærere tilstreber å ha felles verdier, og lærerne opplever ledelsen og kulturen på skolen som støttende og involverende. Det er sannsynlig at disse trekene ved skolekulturen på de grønne skolene er med på å utjevne forskjellene mellom lærerne som arbeider på disse skolene i deres utøvelse av relasjonell klasseledelse, noe som også samsvarer med Piantas funn i undersøkelser av relasjon mellom lærer og elev på ulike skoler (Pianta, 1999).

6.2 Sammenhenger mellom lærernes relasjonsbaserte klasseledelse og elevenes sosiale og faglige utbytte

Allen et al. (2013) viser i sitt forskningsmateriale at lærere som benytter strategier innenfor alle de tre kategoriene i CLASS-S fremmer læring og utvikling hos sine elever. Forskerne benyttet CLASS-S i 37 klasserom for å undersøke i hvilken grad en kan se sammenheng mellom lærers interaksjon med elevene gjennom skoleåret og elevenes prestasjoner på slutten av skoleåret. Resultatene på undersøkelsen viser at høye skårer innenfor hver av de tre kategoriene av lærer-elev interaksjon samlet sett kunne forutsi høyere elevprestasjoner på slutten av skoleåret. (Allen, 2013).

I den kvalitative delen av vårt forskningsarbeid har vi forsøkt å se på sammenhengen mellom læreres relasjonelle klasseledelse og elevenes læringsutbytte ved å plukke ut skoler med gode resultater og se etter eksempler på klasseromspraksis som kan belyse hvordan lærerne på disse skolene utøver relasjonsbasert klasseledelse.

I våre observasjoner ser vi at lærere som jobber på grønne skoler (skoler med gode resultater) viser eksempler på relasjonell klasseledelse innenfor alle de tre områdene vi har undersøkt. Det gjelder både lærere som skårer høyt på relasjon med elevene og lærere som skårer lavt på relasjon med elevene på disse skolene. Derimot ser vi eksempler på større varians mellom lærerne på røde skoler (skoler med lavere resultater). Lærerne i gruppe 2C og 2D, som begge skårer lavt på relasjon til elevene og arbeidet på røde skoler, viser eksempler på relasjonell klasseledelse innenfor et eller delvis to av Piantas kategorier, men ikke eksempler fra alle tre kategoriene for relasjonell klasseledelse i kombinasjon med hverandre. I en av våre observasjoner ser vi at en god sosial relasjon til elevene likevel fører til et negativt klima i klasserommet, dersom det mangler god organisering i klasserommet og det er fravær av læringsstøtte til elevene. Forskjellene vi ser mellom lærerne på de grønne skolene og lærerne på de røde skolene er interessante i lys av funn fra studien til Allen et al. (2013), der en så sammenheng mellom lærere som skåret høyt innenfor de tre kategoriene for relasjonell klasseledelse og høye elevprestasjoner. På samme måte ser vi at lærerne som jobber på skoler med gode resultater (røde skoler) viser eksempler på klasseledelse

innenfor alle tre områdene i Piantas inndeling, mens vi ikke ser eksempler på det samme hos alle lærerne som arbeider på skoler med lavere resultater (grønne skoler). Lærere som arbeider på røde skoler (lavere resultater), og som skårer lavt på relasjon til elevene (gruppe 2C og 2D), viser i våre observasjoner i mindre grad enn de andre lærerne eksempler på emosjonell støtte og læringsstøtte til alle elevene i klasserommet. De viser eksempler på god støtte til enkeltelever hele eller deler av undervisningstiden, men støtten er i større grad enn hos de andre lærerne skjev fordelt mellom elevene i klasserommet. Med tanke på at dette bygger på et begrenset utvalg og omfang, må vi tolke disse observasjonene med forsiktighet.

6.3 Interessante funn underveis

I observasjonene har vi hatt fokus på lærers relasjon til elevene. I flere av klassene hvor observasjoner ble gjennomført, var det imidlertid både lærer og assistent/fagarbeider til stede i undervisningen. Vi legger merke til at det ikke alltid er samsvar mellom lærers form for emosjonell støtte og læringsstøtte til elevene, og assistent/fagarbeiders måte å møte enkeltelever på. Selv om dette ikke var utgangspunkt for vår undersøkelse, er det en observasjon vi mener er viktig å nevne, og kan understreke viktigheten av å tenke grundig gjennom bruk av personale uten lærerkompetanse og hva som må til for at alle voksne i klasserommet møter enkeltelever på en måte som støtter opp om lærers relasjonelle klasseledelse.

På skole A og B (grønne skoler) observerer vi at det er en ekstra utfordring for lærerne å holde læringstrykket opp på slutten av lange undervisningsøkter. Vi observerer eksempler på at lærere som har høyt læringstrykk i sine timer og som i stor grad gir støttende instruksjoner til elevene, mister noe av dette på slutten av lange undervisningsøkter (90 min). Den siste tiden er preget av «å gjøre» mer enn av «å lære», og aktivitet kan se ut til å velges ut fra at lærer må jobbe mer med å opprettholde ro og aktivitet i denne delen av undervisningstiden. Vi observerer at overganger mellom faglige aktiviteter uten friminutt mellom gir lærer ekstra utfordringer når det gjelder å lede avslutning og oppstart av læringsaktivitet på en god måte. Vi har på ingen måte grunnlag for å generalisere disse funnene ut over våre begrensede observasjoner. Likevel er det interessant at vi såpass tydelig observerer rammefaktorer som innvirker på lærernes evne til relasjonell klasseledelse, i klasserom der lærer ellers viser mange gode eksempler både god organisering i klasserommet, emosjonell støtte og læringsstøtte til elevene.

7. Avsluttende drøfting

Dette utviklingsarbeidet har etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet blitt gjennomført som et samarbeidsprosjekt mellom skoler i 9 kommuner på Haugalandet, Høgskolen på Stord, og SEPU ved Høgskolen i Hedmark. Målsettingen med prosjektet har vært å utvikle mer kunnskap om sentrale elementer ved relasjonsbasert klasseledelse og betydning av dette for elevenes faglige og sosiale læring. Prosjektet har omfattet kunnskapsformidling gjennom fagdager og fagtekster, egenevalueringer blant lærerne, nettbasert spørreundersøkelse der lærerne fikk tilgang på egne resultater, refleksjonsgrupper med fokus egen praksis, besvarelse av praksisrelaterte oppgaver, observasjon og veiledning. Både kvantitative og kvalitative data er samlet inn og analysert.

I denne avsluttende drøftingen er følgende belyst: 1) Vurdering av endring 2) Sammenheng mellom skolefaglig resultat og relasjonsbasert klasseledelse 3) Sammenheng mellom ulike elementer i relasjonsbasert klasseledelse og faglig læringsutbytte 4) Utviklingsarbeid rettet mot relasjonsbasert klasseledelse.

7.1 Vurdering av endring

Elevene rapporterer generelt om liten grad av endring i etterkant av prosjektet. Den tydeligste endringen rapportert fra elevenes side gjelder læringskulturen i klassen. Elever ved ulike skoler rapporterer om en positiv utvikling av læringskulturen, med unntak av en skole. Dette punktet omhandler både hvordan elevene jobber i timene, og endring fra lærers side med hensyn til klasseledelse og omgang med elevene. Det er naturlig at endringer på disse områdene oppfanges av elevene. Dette er viktige områder som direkte virker inn på elevens skolehverdag og fungering (Freiberg & Lamb, 2009).

Den største endringen, slik lærergruppen vurderer det, er i forhold til bruk av positive læringsstrategier og samarbeid om elevene. Begge disse forholdene henger logisk sammen med elevenes rapport av positiv endring av læringskulturen. Selv om det ikke ble rapportert om endring ved T2 på enkelte av de faktorene som ble målt i studien, er det naturlig å tenke at en bedre læringskultur i klassen over tid også vil innebære andre positive endringer, for eksempel når det gjelder atferd, trivsel, relasjoner og faglige resultat. Klasserom er komplekse sosiale systemer som selv påvirker og blir påvirket av mange ulike faktorer (Pianta et al., 2012), slik at endring på ett område ofte også vil føre til endring på andre områder.

7.2 Ulike elevgruppers opplevelse av lærerens relasjonsbaserte klasseledelse

Elever med og uten spesialundervisning har i dette prosjektet relativt like vurderinger av lærerens relasjonsbaserte klasseledelse. Dette er et noe overraskende funn, da andre studier har vist at særlig relasjonen mellom lærer og elev er mer negativ når elevene har spesielle behov (Drugli, 2012; Little & Kobak, 2003; Murray & Malmgren, 2005). I disse studiene er det imidlertid lærerne som har vurdert sin relasjonskvalitet til elevene. Elever og lærere behøver ikke å oppleve relasjonen på samme måte, og begge perspektiv er viktig. Det at elever som mottar spesialundervisning opplever å få mer feedback fra lærerne enn andre elever, henger trolig sammen med at de faktisk har behov for mer hjelp og støtte.

I dette prosjektet er det heller ikke særlig forskjell mellom jenter og gutters vurdering av lærernes relasjonsbaserte klasseledelse. Det er også et overraskende funn, da det er en rekke studier som viser at gutter har en mer negativ relasjon til lærere enn jenter (Drugli, 2012; Murray & Murray, 2004; Saft & Pianta, 2001). I dette prosjektet opplever guttene å få noe mer feedback fra lærer enn jentene. Det henger trolig sammen med at flere gutter enn jenter strever med skolefaglig motivasjon og skoletilpasning mer generelt.

Generelt er det grunn til å påpeke at de aller fleste elevene har et godt forhold til sine lærere. De opplever å bli sett og hørt, og læreren framstår som en trygg voksen person for elevene. Videre opplever også elevene i hovedsak lærere som har god struktur på undervisningen og de framstår som tydelige voksenpersoner. Det vil si at de fleste elevene opplever lærere som driver en hensiktsmessig relasjonsbasert klasseledelse. Videre framstår lærerens faglige feedback til elevene som viktig for både relasjonen og tydeligheten som voksenperson. Av den grunn har vi inkludert feedback inn i forståelsen av hva relasjonsbasert klasseledelse er. Det ser derfor ut til at feedback, relasjon og struktur er gjensidig avhengig av hverandre, og at flertallet av elever opplever lærere som mestrer dette. Men det er variasjoner, både mellom skoler og i den enkelte skole.

7.3 Sammenheng mellom skolefaglig resultat og relasjonsbaserte klasseledelse

Dataene viser at det er relativt stor forskjell mellom skoler når det gjelder faglige resultat i elevgruppen. De viser også at ved skoler som har gode faglige resultat, er det en høyere andel lærere som skårer høyt på faktorer som har med relasjonsbasert klasseledelse å gjøre, sammenlignet med skoler med dårligere faglig resultat. Lærere ved skoler med godt faglig resultat vurderer gjennomgående egen praksis mer positivt enn lærere ved skoler med dårligere faglig resultat. Dette er interessante funn, som skolene bør reflektere over. Hva er det som påvirker hva? Relasjoner utvikles i en kontekst, det vil være en gjensidig påvirkning mellom for eksempel skolekultur og relasjoner mellom lærer-elev (Pianta et al., 2012).

Kvalitet på lærernes feedback til elevene når det gjelder arbeidsinnsats, oppfølging med mer, er langt bedre i skoler der elevenes faglige resultater er gode, sammenlignet med skoler med dårligere faglig resultat. Det samme gjelder for lærernes opplevelse av samarbeid om elevene. Det er imidlertid viktig å understreke at det er store forskjeller mellom enkeltlærere ved begge typer skoler. Dette tyder på at det både må jobbes på systemnivå og i forhold til den enkelte lærer, for at samspillet mellom lærere og alle elever skal sikres god nok kvalitet. Disse forskjellene er fortsatt til stede etter prosjektdeltagelsen og tyder på at ved enkelte skoler må det jobbes systematisk over lenger tid enn ett skoleår for at de skal kunne «ta igjen» de gode skolene.

De kvalitative dataene indikerer at lærerne ved de såkalte «gode skolene» som er observert, er mer like i sin måte å fungere i samspill med elevene på, enn lærere ved de skolene som hadde dårlig faglig resultat. Dette kan tyde på at noen skoler får til å etablere en mer tydelig felles kultur og felles standarder for undervisning og samspill, og at dette påvirker lærerne positivt. De blir sosialisert inn i en positiv kultur som ytterligere fremmer positive væremåter og god undervisning (Barr, 2011; Busch, 2011). De kvalitative dataene viser videre til noen observasjoner der andre ansatte i skolen har en langt mer negativ omgangsform med elevene enn lærerne i de aktuelle klassene. Selv om dette er et funn som ikke kan generaliseres, kan det være at skoleledere må rette mer fokus mot kompetansen i hele kollegiet, ikke bare lærerne. For elevene vil en enkeltperson kunne senke kvaliteten på deres kollektive læringsmiljø.

Når det gjelder klasseledelse og håndtering av atferdsproblemer, rapporterer de fleste lærere at dette fungerer bra, samtidig som en mindre gruppe synes å streve på dette området. Negativ atferd kan både skapes og opprettholdes i negative relasjoner mellom lærer og elev, og det er svært viktig at alle lærere har hensiktsmessige strategier for å forebygge og håndtere negativ atferd i elevgruppen (B. K. Hamre & Pianta, 2001).

Bruk av multippel regresjonsanalyse viser at kvalitet på lærernes feedback til elevene i timene, har den tydeligste sammenhengen med en god lærer-elev relasjon. Det er et interessant funn, som viser at samspill mellom lærer og elev knyttet til læringsaktiviteter også får stor betydning for hvordan elevene oppfatter relasjonen til lærer. Allen med flere (2013) viser til at kvalitet på feedback er et viktig element i utviklingsfremmende samspill mellom lærer og elev, der elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt. Dette funnet i utviklingsprosjektet bør gi viktige føringer for hvordan både grunnutdanning og etter- og videreutdanning bør drives for lærere. Det faglige og det pedagogiske bør ut fra dette i langt større grad inkluderes enn det som er tilfelle i dag.

7.4 Sammenheng mellom ulike elementer i relasjonsbasert klasseledelse og faglig læringsutbytte

Stianalysen viser at sentrale elementer i relasjonsbasert klasseledelse er relasjonen mellom lærer og elev, struktur og tydelighet i undervisningen, samt kvalitet på feedback. Disse elementene henger tydelig sammen med elevenes atferd og innstilling til skolen som igjen er nært forbundet

med elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte. Relasjonsorientert klasseledelse får en indirekte effekt på elevenes faglige fungering ved at den påvirker trivsel og læringshemmende atferd. En slik indirekte sammenheng er også funnet i en meta-analyse (Roorda, Koomen, & Oort, 2009). For sårbare elever er det av særlig betydning at læreren har en måte å utøve klasseledelse på som reduserer negativ atferd og fremmer deres trivsel på skolen. Dette er elever som er i risiko for dårlige faglige resultat, og som trenger at læreren har en væremåte som fremmer deres faglige motivasjon (Roorda et al., 2009).

En del lærere ser ut til å bidra til at elevene viser en atferd på skolen som er læringsfremmende ved at de knytter sine aktiviteter til det som forventes i læring av fag. Samtidig bidrar også disse lærerne til en forståelse for at skoler og læring er viktig, og gjennom feedback bidrar de til at elevene forstår sin egen læring (Hattie, 2009). Disse elevene som er læringsfokuset på skolen har ikke overraskende bedre læringsutbytte enn de elevene som viser mer læringshemmende atferd på skolen.

7.5 Utviklingsarbeid rettet mot relasjonsbasert klasseledelse

Utviklingsarbeidet har hatt fokus på lærernes kunnskap, holdninger og handlinger når det gjelder relasjonsbasert klasseledelse. Relasjonsbasert klasseledelse innebærer at læreren er bevisst både på kollektive prosesser i klassen og på egne interaksjoner med enkeltelever (Robert J. Marzano & Marzano, 2003; Pianta et al., 2012). For at det skal skje en endring på dette området, er det en forutsetning at læreren er villig til å rette søkelyset mot seg selv. Derfor har lærerne i dette prosjektet analysert sin egen undervisning for å finne egne sterke og svake sider, og deretter på ulike måter jobbet med disse.

Det foreligger foreløpig få studier av effekt av skolebaserte intervensjoner med fokus på å endre relasjonsbasert klasseledelse. Selv om det trengs mer forskning på dette området, viser forskning at intervensjoner rettet mot lærere, og som har fokus på endring av relasjoner, har et potensiale for positiv utvikling (Driscoll & Pianta, 2010; Bridget K. Hamre et al., 2012; Lyon et al., 2009; Pianta & Allen, 2008; Spilt, Koomen, Thijs, & Van Der Leij, 2012). Endring av relasjoner har i neste omgang positiv virkning på elevenes læring, og særlig på sårbare elevers læringsprosesser (Murray & Malmgren, 2005). Også utvikling av relasjoner til andre ansatte i skolen enn lærerne, har positiv effekt (Anderson et al., 2004).

Pianta, Hamre & Allen (2012) beskriver at for å endre relasjoner mellom lærere og elever, er det fire forhold som er av betydning: 1) Lærernes kunnskap og tanker om egen samhandling med elevene; 2) Tilgang på relasjonell støtte til lærerne selv; 3) Lærerne får individuell feedback på sine interaksjoner med elevene og 4) Strategier for å avdekke og endre negative relasjoner. Disse forskerne finner at utviklingsarbeid som retter fokus mot relasjoner og klasseledelse gir lærerne et egnet redskap for mer bevisst å kunne utvikle et positivt læringsmiljø.

I dette prosjektet formidler lærere som er intervjuet at et praksisnært innhold og refleksjon i lærergruppene har vært av særlig betydning. De har opplevd det som nyttig å få anledning til å rette søkelys mot det som foregår i klasserommet. Ved å få anledning til å reflektere sammen, har lærerne kunnet støtte hverandre, dele kunnskap og erfaringer og de har kunnet stille spørsmål som fremmer ytterligere refleksjon hos den enkelte lærer. Ved bruk av observasjon har den enkelte lærer kunnet få feedback på sine egne interaksjoner med elevene, noe de beskriver som nyttig.

For at skolebaserte intervensjoner skal ha positiv effekt, er det en forutsetning at de gjennomføres på en systematisk måte. Forskning viser at dette ikke alltid skjer, men at man i skolen ofte tilpasser program og tiltak etter eget ønske (Gottfredson & Gottfredson, 2002). Dette fører gjerne til at tiltakene ikke får den forventede effekt.

Durlak med flere (2011) hevder at mange skoler begynner på prosjekter som viser lovende resultat for eksempel i en pilotperiode, men at man på tross av dette ikke viderefører prosjektet. I de fleste tilfeller bør utviklingsprosjekter fortsette over lengre tid dersom de skal få den ønskede effekten. Det vil gjelde også for dette prosjektet. Det vil være viktig å videreføre de positive prosessene som er påbegynt i prosjektperioden for at de faktisk skal få noe å si for elevens sosiale og faglige utvikling.

7.6 Konklusjon

Verken lærere eller elever rapporterer om store og tydelige endringer umiddelbart etter prosjektet når det gjelder samspill, relasjoner, trivsel, atferd eller læring. Det er imidlertid tydelige tendenser i det kvantitative datamaterialet som indikerer positive prosesser på flere av de områdene som er vurdert, både sett fra elevenes og lærernes ståsted. Også intervju som er gjennomført viser at deltagerne opplever prosjektdeltagelse nyttig for å bli mer bevisst på egen daglige praksis. Trolig må et utviklingsarbeid av denne typen følges opp over enda lenger tid for å få optimal effekt (Gottfredson & Gottfredson, 2002).

Det tydeligste funnet fra prosjektets datamateriale er den store forskjellen mellom lærere og skoler på flere av de variablene som er undersøkt. Dette kommer til syne både i det kvantitative og det kvalitative datamaterialet. Slike forskjeller er til stede også etter prosjektperioden, noe som tyder på at det er behov for kontinuerlig å holde fokus på kvaliteten i det totale læringsmiljøet. Dette er en viktig oppgave for skoleledelsen. Et prosjekt som dette er en god start, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å sikre god klasseledelse blant alle lærerne ved en skole (Durlak et al., 2011).

Videre er det vesentlig å påpeke at skoler som fungerer generelt godt og der elevene har et bra læringsutbytte, også er skoler som reduserer forskjeller mellom lærere. Dessuten ser disse skolene ut til å bidra til at alle lærere utvikler seg og gir elevene i stor grad det de trenger i hverdagen på skolen. Dyktige lærere blir enda dyktigere i gode skoler, og det samme blir lærere som har noen utfordringer i sin praksis. En god kollektiv kultur ser alle lærere ut til å profitere på.

Litteraturliste

- Aasen, A. M. & Søby, K. E. (2011). «Vi ser at det fungerer»: en kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010 (LP3) (Nr. 5-2011). Elverum: Høgskolen.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational Techniques. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publication.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (330 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arfwedson, G. (1985). *School codes and teachers' work: three studies on teacher work contexts* (Vol. 17). Lund: CWK/Gleerup.
- Backe-Hansen, E. (2009): Barns medbestemmelse sett med barns øyne. I: Hjermann, R. og Haanes, K. (Red.): *Barn*. Universitetsforlaget AS.
- Barr, J. J. (2011). The Relationship between Teachers' Empathy and Perceptions of School Culture. *Educational Studies*(3), 365–369. doi: 10.1080/03055698.2010.506342
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 751.
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Metodisk pluralisme i studiet av klasseromsinteraksjon. 1–31.
- Bru, E. (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever* (s. 17–36). Oslo: Universitetsforl.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Busch, T. (2011). *Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner* (s. 141–155). Bergen: Fagbokforl.

- Christophersen, K.-A. (2012). *IBM SPSS / AMOS: databehandling og statistisk analyse* (5. utg., tilpasset v. 19. utg.). Oslo: Akademia.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91–118. doi: 10.1016/S0193-3973(03)00026-1
- Doyle, W. (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156–159. doi: 10.1080/00405840902776525
- Dreyfus, H. L. (Writer). (2003). *Fra nybegynner til ekspert*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*(1), 38–64. doi: 10.1080/10409280802657449
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Learning of Leaders*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions.(Report). *Child Development*, 82, 405.
- Eccles, J. C. (1989). *Evolution of the brain: creation of the self*. London: Routledge.
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Freiberg, H. J. & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99–105. doi: 10.1080/00405840902776228
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

- Gottfredson, D. C. & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: results from a national survey.(Abstract). *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforl.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Gudmundsdóttir, S. (1997). Introduction to the theme issue of «narrative perspectives on research on teaching and teacher education». *Teacher and Teacher Education*, 13.
- Gudmundsdóttir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blikk» – den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S. et al. (2010). School, Learning and Mental Health: A systematic review. Stockholm: Stockholm: Kungl. Vetenskapsakademien.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of childrens school outcome through eight grade. *Child development*, 72, 625–638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*(1), 88–123. doi: 10.3102/0002831211434596
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisning*. Frederikshamn: Dafolo.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

- Klette, K. (1998). Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 13–35). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kleven, T. A. & Strømnes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *Elementary School Journal*, 104(5), p. 409.
- Levin, B. (2013). *The Impact of research in education: an international perspective*. Bristol: Policy Press.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Little, M. & Kobak, R. (2003). Emotional Security With Teachers and Children's Stress Reactivity: A Comparison of Special-Education and Regular-Education Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32(1), 127–138. doi: 10.1207/S15374424JCCP3201_12
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S. & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of Teacher-Child Interaction Training (TCIT) in a Preschool Setting. *Behavior Modification*, 33(6), 855–884. doi: 10.1177/0145445509344215
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6.
- Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.

- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere: med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforl.
- Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a Teacher-Student Relationship Program in a High-Poverty Urban School: Effects on Social, Emotional, and Academic Adjustment and Lessons Learned. *Journal of School Psychology, 43*(2), 137–152. doi: 10.1016/j.jsp.2005.01.003
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child Level Correlates of Teacher-Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations. *Psychology in the Schools, 41*(7), 751-762. doi: 10.1002/pits.20015
- Nielsen, H. B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. *Tidsskrift for Samfunnsforskning, 35*, 190–216.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Mausehagen, S. og Kostøl, A. (2009): Skoler med stor og liten forekomst av atferdproblemer. *Rapport 3/2009. Høgskolen i Hedmark*.
- Nordahl, T. (2012a). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk. Nordahl, T. (2012b). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Ogden, T. (2005). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2008). *Classroom assessment scoring system : Manual, K-3*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Pub.

- Pianta, R. C. & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. I M. B. Shinn & H. Yoshikawa (Red.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community program* (s. 21–39).
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R. & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms: analysis of elementary school classrooms in the United States returns a discouraging report on the quality of students' experiences. (TEACHING). *Science*, 315(5820), 1795.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions *Handbook of research on student engagement* (s. 365–386). US: Springer.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksierte moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Reitzel.
- Roorda, D., Koomen, H. M. & Oort, F. J. (2009). The influence of teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 305–318.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Saft, E. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141.
- Sameroff, A. J. & MacKenzie, M. J. (2003). research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613–640.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Boston: Pearson.

- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Skog, O.-J. (2004). Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spilt, J., Koomen, H. y., Thijs, J. & Van Der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318. doi: 10.1080/14616734.2012.672286
- Stensmo, C. & Harder, J. (2009). *Lederstil i klassevervelset. Innovation og professionalitet*. . Frederikshavn: Dafolo.
- Sunnevåg A. K. & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen: evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP-2)*.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Trickett, E. J. & Moos, R. H. (2002). *Classroom environment scale manual: development, applications, research*. Chicago, Ill.: University of Illinois at Chicago.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Woods. (2012). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London: Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1 Elevskjema 5.–10. trinn

Vedlegg 2 Elevskjema 1.–4. trinn

Vedlegg 3 Kontaktlærerskjema

Vedlegg 4 Lærerskjema

Vedlegg 5 Observasjonsskjema

Vedlegg 1 Elevskjema 5.-10. trinn

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

| | |
|-------|--|
| Gutt | |
| Jente | |

Kryss av for hvilken klasse du går i:

| Klassetrinn | A | B | C | D | E | F | G | H |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. klasse | | | | | | | | |
| 6. klasse | | | | | | | | |
| 7. klasse | | | | | | | | |
| 8. klasse | | | | | | | | |
| 9. klasse | | | | | | | | |
| 10. klasse | | | | | | | | |

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

| Nr. | Utsagn | JA | ja | nei | NEI |
|-----------------------|---|----|----|-----|-----|
| <i>Faglig trivsel</i> | | | | | |
| 1 | Jeg liker vanligvis å gå på skolen | | | | |
| 2 | Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære | | | | |
| 3 | Jeg synes ofte det er kjedelig i timene | | | | |
| 4 | Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen | | | | |
| <i>Sosial trivsel</i> | | | | | |
| 5 | Jeg liker meg godt i klassa | | | | |
| 6 | Jeg liker meg godt i friminuttene | | | | |
| 7 | Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever | | | | |

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.
Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.
Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.
Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.
Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

| Nr. | Utsagn | Aldri | Sjelden | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|-----------------------------------|--|-------|---------|-----------|------|------------|
| <i>Læringshemmende atferd</i> | | | | | | |
| 1 | Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting. | | | | | |
| 2 | Jeg forstyrrer andre elever når de jobber. | | | | | |
| 3 | Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min. | | | | | |
| 4 | Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen. | | | | | |
| 5 | Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker. | | | | | |
| 6 | Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille. | | | | | |
| 9 | Jeg er trøtt og uopplagt i timene. | | | | | |
| 10 | Jeg gjør ting uten å tenke meg om først. | | | | | |
| 12 | Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet. | | | | | |
| 13 | Jeg kommer for seint til timene. | | | | | |
| <i>Læringsfremmende atferd</i> | | | | | | |
| 7 | Jeg følger med når lærerne snakker. | | | | | |
| 8 | Jeg har med meg det jeg trenger i timene. | | | | | |
| 11 | Jeg gjør alle leksene mine. | | | | | |
| <i>Sosial isolasjon</i> | | | | | | |
| 14 | Jeg er lei meg på skolen. | | | | | |
| 15 | Jeg føler meg ensom på skolen. | | | | | |
| <i>Utagerende atferd</i> | | | | | | |
| | Jeg kranbler med andre elever på skolen. | | | | | |
| 18 | Jeg slåss med andre elever på skolen. | | | | | |
| 19 | Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irrettesetter meg. | | | | | |
| 20 | Jeg blir fort sint når jeg er på skolen. | | | | | |
| <i>Alvorlige atferdsproblemer</i> | | | | | | |
| 21 | Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til. | | | | | |
| 22 | Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til. | | | | | |
| 23 | Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen. | | | | | |
| 24 | Jeg har truet eller plaget andre elever. | | | | | |

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

«Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig»

| Nr. | Utsagn | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|--------------------------------------|--|-----------|-----------|------------|------------|
| <i>Relasjon mellom lærer og elev</i> | | | | | |
| 1 | Jeg har god kontakt med læreren. | | | | |
| 2 | Læreren liker meg. | | | | |
| 3 | Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren. | | | | |
| 4 | Læreren roser meg når jeg jobber hardt. | | | | |
| 5 | Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig. | | | | |
| 6 | Læreren bryr seg om hvordan jeg har det. | | | | |
| 7 | Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene. | | | | |
| 8 | Læreren bruker lite tid til å snakke med meg. | | | | |
| 9 | Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med. | | | | |

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: «**Helt enig**», «**Litt enig**», «**Litt uenig**», «**Helt uenig**».

| Nr. | Utsagn | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|---|---|-----------|-----------|------------|------------|
| <i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i> | | | | | |
| 1 | Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene. | | | | |
| 2 | Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser. | | | | |
| 3 | Elevene jobber hardt i timene. | | | | |
| 4 | Vi får som regel gjort det vi skal i timene. | | | | |
| 5 | Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår | | | | |
| <i>Relasjoner mellom elever - sosialt miljø</i> | | | | | |
| 6 | Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne. | | | | |
| 7 | Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne. | | | | |
| 8 | Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt. | | | | |
| 9 | Elevene i klassa er gode venner. | | | | |
| 10 | Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen. | | | | |
| 11 | Jeg har blitt venner med mange i denne klassa. | | | | |
| 12 | I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre. | | | | |
| 13 | Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det | | | | |
| 14 | Klassekameratene mine liker meg. | | | | |
| 15 | Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med. | | | | |

Undervisning

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

| Nr. | Spørsmål | Ja, alltid | Ofte | Av og til | Sjelden | Nei, aldri |
|---|--|------------|------|-----------|---------|------------|
| <i>Struktur i undervisningen</i> | | | | | | |
| 1 | Læreren kommer presis til timene. | | | | | |
| 2 | Læreren kan starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke tid på å få ro i klassen. | | | | | |
| 4 | Læreren forteller hva dere elever skal lære i timene. | | | | | |
| 5 | Læreren snakker om hva dere elever har lært i timene. | | | | | |
| 6 | Læreren gir tydelige beskjeder om hva dere skal gjøre i timene. | | | | | |
| <i>Feedback i undervisningen</i> | | | | | | |
| 7 | Læreren retter og gir meg skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og lekser. | | | | | |
| 8 | Lærerne gir muntlige tilbakemeldinger mens jeg jobber med oppgaver i timene. | | | | | |
| 9 | Jeg får tilbakemeldinger fra lærerne på arbeidsinnsatsen min | | | | | |
| 10 | Læreren forteller meg hvordan jeg skal arbeide for å lære mer. | | | | | |
| 16 | Jeg får ros av læreren når jeg arbeider bra i timene. | | | | | |
| <i>Elevenes deltakelse i undervisningen</i> | | | | | | |
| 11 | Jeg rekker opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene | | | | | |
| 12 | Jeg svarer på spørsmål fra læreren i timene | | | | | |

Vedlegg 2 Elevskjema 1.-4. trinn

Her brukes en nettportal med animasjoner og innlest tekst.

Bakgrunnsopplysninger



Kryss av for om du er gutt eller jente:

| | |
|-------|--------------------------|
| Gutt | <input type="checkbox"/> |
| Jente | <input type="checkbox"/> |



Kryss av for hvilken klasse du går i:

| Klasse | A | B | C | D | E | F | G | H |
|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. klasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. klasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. klasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. klasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Hva jeg synes om å gå på skolen

| Nr. | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|-------------------------|------------------------------------|---|--------------------------|---|
| <i>Trivsel i skolen</i> | | | | |
| 1 | Jeg liker vanligvis å gå på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Jeg liker meg godt i klassa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Jeg liker matematikk på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Jeg liker å lese | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Jeg er flink til å lese | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hvordan jeg har det på skolen

| Nr. | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|--|---|--|----------|---|
| <i>Utagerende og inagerende atferd</i> | | | | |
| 2 | Jeg synes ofte det er kjedelig i timene | | | |
| 5 | Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever | | | |
| 8 | Jeg er lei meg på skolen. | | | |
| 10 | Jeg slåss med andre elever på skolen. | | | |
| 11 | Jeg blir fort sint når jeg er på skolen. | | | |
| 22 | Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med. | | | |

Lærerne

| Nr. | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|--------------------------------------|--|--|----------|---|
| <i>Relasjon mellom lærer og elev</i> | | | | |
| 6 | Jeg sitter stille på plassen min | | | |
| 7 | Jeg følger med når lærerne snakker. | | | |
| 12 | Læreren liker meg. | | | |
| 13 | Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren. | | | |
| 14 | Læreren sier at jeg er flink | | | |
| 15 | Læreren bryr seg om hvordan jeg har det. | | | |
| 16 | Læreren sier at vi skal være venner i klassen. | | | |
| 24 | Jeg forstår det vi skal lære | | | |

Klassa og klassekameratene mine

| Nr. | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|---|--|--|----------|---|
| <i>Relasjoner mellom elever - sosialt miljø</i> | | | | |
| 4 | Jeg liker meg godt i friminuttene. | | | |
| 9 | Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene. | | | |
| 17 | Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt. | | | |
| 18 | Elevene i klassa er gode venner. | | | |
| 19 | Jeg har blitt venner med mange i denne klassa. | | | |
| 20 | Jeg får hjelp av noen i klassen hvis det er noe jeg ikke skjønner eller får til. | | | |
| 21 | Klassekameratene mine liker meg. | | | |

Vedlegg 3 Kontaktlærerskjema

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev.

Bakgrunnsopplysninger

Kjønn

Kryss av for om du som lærer er mann eller kvinne:

| | |
|--------|--|
| Kvinne | |
| Mann | |

Kryss av for om eleven er jente eller gutt:

| | |
|-------|--|
| Gutt | |
| Jente | |

Spesialundervisning etter enkeltvedtak

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

| | |
|-----|--|
| Ja | |
| Nei | |

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka

| Ingen spesialundervisning | 1-4 timer i uka | Mer enn 4 timer i uka |
|---------------------------|-----------------|-----------------------|
| | | |

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken.

| | |
|--|--|
| Hørselshemming | |
| Synsvansker | |
| ADHD-diagnose | |
| Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige | |
| Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f.eks. dysleksi, dyskalkoli) | |
| Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemesig inklusive psykisk utviklingshemming. | |
| Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende. | |
| Ingen vansker eller diagnose | |

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

| | |
|---|--|
| Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa) | |
| Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land | |
| Norskspråklig | |
| Samisk | |

Sosial kompetanse

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

| | Sosiale ferdigheter | Aldri/ sjelden | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|--------------------------------------|--|-------------------|--------------|------|---------------|
| <i>Tilpasning til skolens normer</i> | | | | | |
| 1 | Gjør skolearbeidet riktig | | | | |
| 2 | Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det | | | | |
| 3 | Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder | | | | |
| 4 | Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp | | | | |
| 5 | Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide | | | | |
| 6 | Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort | | | | |
| 7 | Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider | | | | |
| 8 | Rydder opp etter seg | | | | |
| 9 | Følger dine instruksjoner | | | | |
| <i>Selvkontroll</i> | | | | | |
| 10 | Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever | | | | |
| 11 | Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever | | | | |
| 12 | Reagerer egnet på erting fra kamerater | | | | |
| 13 | Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter | | | | |
| 14 | Kan ta imot rimelig kritikk fra andre | | | | |
| 15 | Kan skifte aktivitet uten å protestere | | | | |
| 16 | Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre | | | | |
| 17 | Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne | | | | |
| 18 | Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater | | | | |
| <i>Selvhevdelse</i> | | | | | |
| 19 | Tar initiativ til samtaler med medelever | | | | |
| 20 | Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen | | | | |
| 21 | Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker | | | | |
| 22 | Inngår kompromisser for å oppnå enighet | | | | |
| 23 | Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte | | | | |
| 24 | Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn | | | | |
| 25 | Inviterer andre til å delta i aktiviteter | | | | |
| 26 | Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn | | | | |
| <i>Empati og rettferdighet</i> | | | | | |
| 27 | Er kritisk til regler som kan virke urettferdige | | | | |
| 28 | Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes | | | | |
| 29 | Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert | | | | |
| 30 | Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig | | | | |

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

| | | Svært høy | Høy | Middels | Lav | Svært lav |
|---|--|-----------|-----|---------|-----|-----------|
| 1 | Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen er: | | | | | |
| 3 | Elevenes arbeidsinnsats på skolen er: | | | | | |
| 4 | Elevenes interesse for å lære i timene er: | | | | | |

Elevenes skolefaglige prestasjoner

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1–6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk er: | | | | | | |
| 2 | Elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk er: | | | | | | |
| 3 | Elevenes skolefaglige prestasjoner i engelsk er: | | | | | | |

Vedlegg 4 Lærerskjema

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

| | |
|--------|--|
| Kvinne | |
| Mann | |

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

| 1. kl. | 2. kl. | 3. kl. | 4. kl. | 5. kl. | 6. kl. | 7. kl. | 8. kl. | 9. kl. | 10. kl. |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | | | | | | | | | |

Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

| | Utsagn | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|----------------------------------|---|--------------------|------------------|------------|------------------|
| <i>Yrkesutøvelse</i> | | | | | |
| 1 | De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger. | | | | |
| 2 | De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet. | | | | |
| 3 | Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid. | | | | |
| <i>Tilfredshet</i> | | | | | |
| 4 | For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen. | | | | |
| 5 | I denne skolen utvikler jeg meg som lærer. | | | | |
| <i>Samarbeid om undervisning</i> | | | | | |
| 6 | I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen. | | | | |
| 8 | Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap. | | | | |
| 10 | Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning. | | | | |
| 11 | På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen. | | | | |
| <i>Samarbeid om elevene</i> | | | | | |
| 7 | I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen. | | | | |
| 9 | Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd. | | | | |
| 14 | I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen. | | | | |
| 15 | I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser. | | | | |
| <i>Fysisk miljø</i> | | | | | |
| 12 | Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt. | | | | |
| 13 | Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang. | | | | |

Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

- Ja, alltid – hvis du mener du alltid driver med dette i undervisningen
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i din undervisning
 Av og til – hvis det skjer av og til i din undervisning
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri i din undervisning
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i undervisningen

| Nr. | Spørsmål | Ja, alltid | Ofte | Av og til | Sjelden | Nei, aldri |
|--|--|------------|------|-----------|---------|------------|
| <i>Struktur og tydelighet i undervisningen</i> | | | | | | |
| 5 | Jeg er en tydelig voksenperson som tar en aktiv ledelse av undervisningen. | | | | | |
| 6 | Jeg gir klare og konkrete beskjeder. | | | | | |
| <i>Feedback i undervisningen</i> | | | | | | |
| 9 | Jeg gir muntlige tilbakemeldinger underveis i timene | | | | | |
| 10 | Jeg gir elevene tilbakemelding på arbeidsinnsatsen sin | | | | | |
| 11 | Jeg gir elevene tydelige fremovermeldinger om hvordan de kan forbedre egen læring | | | | | |
| 15 | Jeg har god oversikt over hvilke elever som lærer og ikke lærer i mine timer | | | | | |
| <i>Bruk av læringsstrategier</i> | | | | | | |
| 7 | Jeg foretar alltid en faglig sammenfatning og oppsummering av timene | | | | | |
| 12 | Jeg involverer elevene i vurdering av eget arbeid | | | | | |
| 13 | Jeg gjennomfører undervisningen slik at elever med ulike læringsstrategier både får oversikt og dypere kunnskap om faglig tema | | | | | |
| 14 | Jeg differensierer det faglige innholdet slik at alle elevers læring er i samsvar med intensjonen for timen | | | | | |
| 16 | Jeg lærer alle elevene ulike læringsstrategier | | | | | |
| 17 | Jeg lærer alle elevene hvordan de skal konsentrere seg og følge med i timene | | | | | |

Motivasjon og arbeidsinnsats

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa du har flest timer i.

| | Utsagn | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Elevene viser stor arbeidsinnsats i mine timer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Jeg lykkes godt med å motivere elevene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Atferdsproblematikk

| | Utsagn | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Jeg opplever i svært liten grad atferdsproblemer i min undervisning. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Jeg har god kunnskap om ulike strategier jeg kan bruke for å både forebygge og redusere atferdsproblemer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Takk for at du svarte på disse spørsmålene

Vedlegg 5 Observasjonsskjema

Haugalandet

| OBSERVASJONSOMRÅDER | NOTATER (Beskrivelse av HVORDAN) |
|---|----------------------------------|
| <p>Sosiale relasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Læreren viser interesse for elevenes erfaringer og verdier • Læreren anerkjenner elevene ved å lytte til elevene, hilse, blikkontakt (osv.) • Læreren har etablert gode relasjoner til hver enkelt elev • Læreren samtaler med elevene • Denne kontakten omfatter alle elevene i klasserommet | |
| <p>Faglige relasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Læreren kommuniserer forventninger til elevenes læring, atferd og arbeidsinnsats • Læreren er tilgjengelig, veileder og følger opp enkeltelever og grupper av elever • Læreren gir elevene tilbakemeldinger om læring, progresjon og fremgang i fellesskapet, elevgrupper og/eller individuelt • Læreren oppmuntrer elevene til læring og utvikling • Læreren viser elevene ulike læringsstrategier • Denne kontakten omfatter alle elevene i klasserommet | |
| <p>Proaktiv klasseledelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Læreren utøver proaktiv fremfor reaktiv ledelse • Læreren utøver strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse • Læreren gir gode læringsmål for undervisningen | |