

Relasjonen mellom lærernes arbeidssituasjon og deres klasseledelse

Maren Søiland Smith
Nasjonalt Senter for Læringsmiljø og Atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger

Email: marensoeiland@hotmail.com

Adresse for korrespondanse:

Maren Søiland Smith, Constitutionens vei 23, 4085 HUNDVÅG

Maren Søiland Smith har fullført en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, våren 2016. Hun har tidligere gjennomført grunnskolelærerutdanning 1.-7-trinn, ved samme institusjon.



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i
Utdanningsvitenskap- spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2016

Konfidensiell

Forfatter: Maren Søiland Smith

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elsa Westergård

Tittel på masteroppgaven: Relasjonen mellom lærernes arbeidssituasjon og
deres klasseledelse

Engelsk tittel: The relationship between teachers work situation and their classroom
management

Emneord:
Klasseledelse, stress, jobbtilfredshet,
læringsstøtte, emosjonell støtte, kontroll
ISTOF

Antall ord: Overbygning: 8000 ord
Artikkel : 7990 ord
+ vedlegg/annet: 7

Stavanger, 13.juni 2016

FORORD

Jippi! Nå er jeg endelig ferdig med 5 års utdanning og jeg kan snart kalle meg lektor. Disse årene på Universitetet i Stavanger har vært lærerike, kjekke, spennende, krevende og interessante. Jeg føler at jeg nå har en god og allsidig kompetanse og jeg er klar til å starte i læreryrket der jeg kan utfylle den faglige kompetansen min enda mer. Jeg ønsker å takke flere personer som har bidratt i denne prosessen av masteroppgaven.

Jeg vil takke min fantastiske veileder, Elsa Westergård. Tusen takk for alle gode og konstruktive tilbakemeldinger og innspill. Veiledning med deg har vært lærerikt, interessant og humørfyllt. Jeg vil også takke Læringsmiljøsentret (NSLA) og CIESL-prosjektet for at jeg har fått tatt del i dette spennende prosjektet, det har vært lærerikt, spennende og interessant.

Jeg vil takke familie og venner som har støttet meg i denne perioden, takk for gode og oppmuntrende ord og for at dere har hatt troen på meg. Jeg vil spesielt takke min kjære mann, Kjetil Smith, som har støttet meg gjennom hele studieløpet. De siste seks månedene har inneholdt mange lange dager, kvelder og netter for meg og da har du vært en utrolig god støttespiller. Du har oppmuntret og heiet meg frem mens du har vært hjemme og tatt vare på våre to fantastiske barn. Kjære Sander og Elise, takk for at dere har vært forståelsesfulle når mamma har måttet jobbe med oppgaven. Det har blitt mange dager der mamma ikke har vært med på kjekke hendelser i sammen med dere, men nå er jeg endelig ferdig med å være på skolen og jeg gleder meg til å være masse sammen med dere igjen.

Jeg vil takke min gode studentvenninne, Kristina Thorarensen Svindland. Tusen takk for alle de lange dagene vi har sittet i sammen. De har vært fylt med både faglig og sosialt kunnskap og jeg setter stor pris på all tiden vi har hatt i sammen. Til slutt må jeg takke alle de flittige og gode studentene i bibliotekgjengen, takk for gode stunder med mye humor og motivasjon.

Stavanger, 13. Juni 2016

Maren Søiland Smith

Innholdsfortegnelse

DEL 1: OVERBYGNING

Sammendrag	1
Relasjonen mellom lærernes arbeidssituasjon og deres klasseledelse	9
1. Innledning	11
2.0 Teoretisk rammeverk.....	11
2.1 Generell arbeidssituasjon	12
2.1.1 Mestringstro	12
2.1.2 Stress	12
2.1.3 Trivsel.....	13
2.2 Effektiv klasseledelse.....	13
2.2.1 Emosjonell støtte.....	13
2.2.2 Klasseromsorganisering.....	14
2.2.3 Læringsstøtte	14
2.2.4 Autoritativ klasseledelse.....	15
3. Metode	16
3.1 Prosedyrer	16
3.1.1 Lærerspørreskjema	16
3.1.2 Videoobservasjon	17
3.2 Måleinstrument	17
3.2.1 CIESL- prosjektet	17
3.2.2 ISTOF.....	17
3.3.3 Spørreskjema	18
3.3 Reliabilitet og validitet.....	19
3.3.1 Inter-rater reliabilitet.....	20
3.4 Statistiske analyser.....	20
3.4.1 Deskriptive dataanalyse	20
3.4.2 Faktoranalyse.....	21
3.4.3 Cronbach's alpha	21
3.4.4 Cohens d	22
3.4.5 Bivariat korrelasjonsanalyse.....	22
3.4.6 Multipel regresjonsanalyse	22
3.4.7 Dataanalyser.....	22
3.4.8 Metodiske vurderinger	23
3.4.9 Forskningsetiske vurderinger	23
4. Resultater	24
4.1 Deskriptiv data	24
4.2 Faktoranalyser	25
4.2.1 Videoobservasjon	25
4.2.2 Lærerspørreskjemaene.....	26
4.3 Cronbach's alpha.....	27
4.3.1 Spørreskjema	27
4.3.2 Videoobservasjoner.....	27
4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse, videoobservasjoner	28
4.5 Sammenligning av resultater fra observert klasseledelse og spørreskjema	28
4.5.1 Generell arbeidssituasjon	29
4.5.2 Effektiv klasseledelse.....	29
5. Drøfting	30
5.1 Overordnet av hele studien (både artikkel og overbygg)	30
5.2 Videre forskning og implikasjoner for praksis.....	32

6. Avsluttende kommentar	34
Litteratur	35
DEL 2: ARTIKKEL.....	39
DEL 3: VEDLEGG.....	71

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Deskriptiv data av observerte lærere og ikke observerte lærere,
spørreskjema

Vedlegg 2: Faktoranalyse, spørreskjema

Vedlegg 3: Faktoranalyse, videoobservasjon

Vedlegg 4: Bivariat korrelasjonsanalyse

Vedlegg 5: Spørreskjema

Vedlegg 6: ISTOF, skåringskjema

Vedlegg 7: Forfatterveiledning

DEL 1: OVERBYGNING

Sammendrag

Formålet med denne studien var å finne ut om det var noen sammenheng mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og deres utførelse av klasseledelse. Problemstillingen var: "Hvilken relasjon er det mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse?". For å kunne besvare studiens problemstilling ble det anvendt kvantitativ metode. Datamaterialet bestod av videoobservasjon av lærernes klasseledelse og spørreskjema som har blitt innsamlet i CIESL-prosjektet (Classroom interaction for enhanced student learning), som ledes av Læringsmiljøsenteret i Stavanger.

Studiens tema har blitt belyst gjennom anvendelse av relevant teori og tidligere forskning. I den generelle arbeidssituasjonen ble det anvendt Lazarus sin teori om stress, begrepet mestringstro (self-efficacy) til Bandura samt tidligere forskning om trivsel. Innenfor effektiv klasseledelse har det blitt valgt å ta utgangspunkt i de tre domeneene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, som Pianta med kollegaer vektlegger i sin teori om klasseledelse, i tillegg blir den autoritative klasseledelsen belyst.

Resultatene som kom frem i studien indikerte at det var en sammenheng mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og deres praktisering av klasseledelse slik den ble vurdert gjennom videoobservasjon. Lærerne som skåret lavest på observasjon av deres klasseledelse, var de lærerne som rapporterte i spørreskjemaet at de var mest stresset og var minst fornøyd med arbeidssituasjonen. De lærerne som skåret høyest på kontroll og læringsstøtte og som var mest tilfreds med arbeidssituasjonen, var de lærerne som fikk den høyeste skåren på observert klasseledelse.

Relasjonen mellom lærernes arbeidssituasjon og deres klasseledelse

1. Innledning

Lærernes jobb er svært betydningsfull for samfunnet, men selv om det er et verdifullt og meningsfullt yrke, så er det også et veldig krevende og utfordrende yrke. Lærerne har en arbeidsdag som består av mange forventninger og krav fra flere parter. Blant annet skal læreren være en god klasseleder, en skal ha faglig og sosial kunnskap, en skal tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev, en skal danne gode lærer-elev-relasjoner, en skal ha godt skole-hjem- samarbeid, en skal være engasjert og interessert i både elevene som enkelt personer og i undervisningssituasjoner (Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Marzano, 2003). I en markedsundersøkelse kom det frem at opplevelser av overbelastning i arbeidssituasjonen var en av årsakene for at utdannede lærere ikke arbeidet i skolen lenger (TNS Gallup, 2011). Flere studier har vist til viktigheten av å redusere stress og arbeidspress for å forhindre alvorlige konsekvenser for enkelte læreres helse (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I denne studien blir det forsket på relasjonen mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og deres kvalitet på klasseledelse. Problemstillingen for studien er:

”Hvilken relasjon er det mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse?”.

Relevant teori innenfor lærernes arbeidssituasjon og klasseledelse blir anvendt til å besvare problemstillingen. Dette er en kvantitativ studie som benytter seg av datamateriale fra videoobservasjon og spørreskjema. Datamaterialet som blir benyttet er fra CIESL-prosjektet (Classroom interaction for enhanced student learning) som ledes av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger.

2.0 Teoretisk rammeverk

I artikkelen blir det nevnt flere temaer som kan påvirke lærernes arbeidssituasjon og klasseledelse. Grunnet oppgavens begrensinger blir det utvalgt syv av disse temaene og teorien blir inndelt i generell arbeidssituasjon og effektiv klasseledelse. Til å belyse den generelle arbeidssituasjonen blir det anvendt temaene mestringstro, trivsel og stress. Til å

belyse effektiv klasseledelse blir temaene emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte og autoritativ klasseledelse anvendt. Til å utfylle teorien fra artikkelen vil det nå bli presentert mer teori innenfor lærernes arbeidssituasjon og effektiv klasseledelse, der sistnevnte del kommer til å bli noe mer vektlagt.

2.1 Generell arbeidssituasjon

2.1.1 Mestringstro

Bandura (1977) mener at mennesker minsker eller øker innsatsen i handlingene sine ut fra effekten eller mestringsopplevelsene de kan oppnå. Dess mer effekt eller mestringsopplevelser de kan oppnå i en situasjon, dess mer aktiv innsats vil menneskene utføre. Bandura bruker begrepet *self-efficacy*, som betyr mestringstro. De lærerne som har lav mestringstro har lav påvirkning på elevenes læringsutbytte og de har et pessimistisk syn på elevenes motivasjon (Bandura, 1997). En kan trekke en parallell fra det Bandura sier om mestringstro til læreryrket og si at lærernes aktive innsats avgjøres ut fra hvor stor effekt eller mestringstro de kan oppnå i arbeidssituasjonen.

2.1.2 Stress

Lazarus (2009) mener at det finnes fire miljømessige variabler som spiller en vesentlig rolle på stress og følelser. Disse er krav, innskrenkninger, muligheter og kultur. Krav består av implisitt og eksplisitt press fra det sosiale miljøet og personer blir utsatt for press ved at det sosiale miljøet tvinger en til å handle på bestemte måter og til å utøve holdninger som er sosialt korrekte. En kan overføre det Lazarus sier om krav fra det sosiale miljøet til lærernes arbeidssituasjon. Blant annet så må lærere oppnå resultater der elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte, en skal ivareta hver enkelt elevs faglige og sosiale behov og en skal være en trygg autoritativ klasseleder der en utøver høy kontroll og varme til elevene. I rapporten til TNS Gallup (2011) kom det frem at lærere som sluttet i yrket opplevde de hadde et for stort ansvar. Klassene ble større og kravet for tilpasset undervisning til hver enkelt elev ble en krevende og vanskelig oppgave for lærerne å tilfredsstille. En kan si at lærernes stress og følelser kan bli påvirket av krav fra miljøet rundt dem, som for eksempel elevene, kollegaene, ledelsen, foreldre og politikere. Dette kan føre til at deres arbeidssituasjon blir utfordrende grunnet for store krav.

2.1.3 Trivsel

I studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) blir lærere intervjuet om deres følelser og tanker tilknyttet deres arbeid. De trekker frem at læreryrket er meningsfullt grunnet samværet med elevene. Videre sier de at det er tilfredsstillende å se elevenes glede, trivsel og lærelyst samt deres betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Lærernes trivsel kan også påvirkes i en negativ retning og noen årsaker som kan påvirke lærernes jobbtildfredshet er for store klasser og utfordringene med å være god klasseleder. Det kan for noen lærere bli en så krevende arbeidssituasjon at deres trivsel synker og de velger å forlate yrket (TNS Gallup, 2011).

2.2 Effektiv klasseledelse

2.2.1 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte kan inndeles i positiv klima, lærersensitivitet og anerkjennelse av elevenes livsverden (Pianta et al., 2012). Skaalvik og Skaalvik (2009) sier i deres studie at tilhørighet er grunnleggende for elevenes motivasjon. Både elevenes forhold til medelever samt til sine lærere har innflytelse på deres tilhørighetsfølelse. Det er en stor påkjenning for læreren og elevene når det oppstår negative lærer-elev-relasjoner. Det er psykisk og fysisk utfordrende for begge parter, læringsmiljøet kan bli svekket og det kan gå ut over elevenes læring. Slike relasjoner kan føre til at elevenes trivsel på skolen synker og elevene kan få vanskeligheter både med faglig utvikling og sosialt samspill med andre elever og lærere (Pianta et al., 2012). Marzano (2003) sier at positivt læringsmiljø er grunnlaget for effektiv undervisning og for at elevene skal oppnå faglig og sosial læring. Læreren må utøve god klasseledelse og gode lærer-elev-relasjoner for å skape et positivt læringsmiljø. En kan da oppnå at elevene følger klassens og skolens regler, at de viser respekt for læreren og for sine medelever og at de utøver den aksepterte atferden i klasserommet og på skolen. Lærere som ikke klarer å gi emosjonell støtte til elevene kan føre til at elevene ikke føler tilhørighet og deres motivasjon kan bli svekket. Negative lærer-elev-relasjoner kan svekke elevenes trivsel og deres samspill med elever og lærerne kan føre i en negativ retning. Dette kan resultere i at klassemiljøet blir svekket og det kan oppstå mer uro og negativ atferd, lærerens arbeidssituasjon kan bli rammet da klasseledelsen blir mer krevende å utføre.

2.2.2 Klasseromsorganisering

I artikkelen blir det nevnt at lærere som praktiserer god klasseromsorganisering, oppnår mer læring hos elevene. Elever som viser positiv atferd i klasserommet ser ut til å ha klasseledere som har tydelige og presise forventninger til dem. Lærerne har overblikk over klasserommet for potensielle problemer og de er proaktive med å forhindre at problemer bryter ut i undervisningen. De vektlegger ikke negativ atferd hos elevene, men bruker positive og proaktive strategier, som for eksempel å gi ros til positiv atferd (Emmer & Stough, 2001; Pianta mfl., 2012). Lærere med høy lærersensitivitet skaper positivt klima der elevene føler seg trygge og fri til å utfolde seg i klasserommet og i lærings situasjoner. Lærers anvendelse av instruksjonsferdigheter er et annet vesentlig element innenfor klasseromsorganisering. Ved å instruerer elevene til aktiv deltakelse, oppnår lærerne økt elevengasjement, i tillegg gir dette læreren muligheten for interaksjoner som fremmer elevenes engasjement (Pianta et al., 2012). Lærere som ikke har god klasseromsorganisering har lav kontroll i klasserommet. Dette kan føre til utrygge elever og læringsklimaet kan bli påvirket i en negativ retning. Dette kan igjen føre til urolige elever som utøver negativ atferd, noe som igjen kan føre til negativ endring i lærers arbeidssituasjon.

2.2.3 Læringsstøtte

Innenfor læringsstøtte kan det anvendes flere metoder for å fremme elevenes metakognitive ferdigheter. Lærerne må blant annet fokusere på å øke elevenes ordforråd og språkforståelse og dette kan oppnås ved å føre samtaler med elevene, stille mange åpne spørsmål og repetere eller utfylle elevenes respons (Pianta et al., 2012). Det finnes tre fundamentale prinsipper for å oppnå suksessfull metakognitive instruksjoner, disse er at læreren innebygger metakognitive tenkning i undervisningen for å sikre at elevene er tilkoblet. For å oppnå at elever praktiserer den nødvendige innsatsen til å lære seg metakognitive ferdigheter, må læreren legge frem nytteverdien av metakognitive aktiviteter slik at elevene forstår hensikt med å anvende det. For å garantere jevn bruk og vedlikehold av metakognitive aktiviteter hos elevene, behøves det langvarig trening og det er lærers ansvar å ha undervisningsopplegg som legger til rette for metakognitive aktiviteter (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006; Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley, & Earl, 2014). Lærernes opplevelse av arbeidssituasjonen kan bli påvirket av læringsstøtte da elevene har behov for en lærer som har kompetanse innenfor metakognitive instruksjoner. Som nevnt i artikkelen kan manglende kompetanse føre til at lærerne er i ferd med å miste kontrollen og de kan få opplevelser av stress (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

2.2.4 Autoritativ klasseledelse

Ut fra en empirisk undersøkelse utviklet Diana Baumrind en modell for foreldrekontroll som inneholdt tre foreldrestiler; den ettergivende, den autoritære og den autoritative (Baumrind, 1966). Senere utvidet Baumrind (1971) modellen og fikk tillagt en fjerde foreldrestil; den forsømmende. Foreldrestilene blir identifisert ut fra to dimensjoner, kontroll og varme. Den autoritative foreldrestilen er assosiert med positive sosiale og akademiske utfall hos barn. De barna som vokser opp i hjem der foreldrene utøver mye varme og høy kontroll, har god selvkontroll, har høy akademisk oppnåelse, er målrettet, danner positive relasjoner med medelever, er samarbeidsvillig med voksne, har positiv sosial atferd og har et positivt syn på sin egen kompetanse (Hughes, 2002; Walker, 2009). I senere tid har disse fire foreldrestilene blitt overført til læreryrket der den autoritative lærerstilen vurderes å være den mest ideelle (Walker, 2009). En autoritativ lærer skaper gode relasjoner til elevene, motiverer og viser dem varme og omsorg. I tillegg utøver læreren høy kontroll ved å stille krav og forventninger til dem (Manger & Lillejord, 2009). Lærere som er ettergivende praktiserer en klasseledelse som består av mye varme og relasjoner, men lite kontroll da de har et sterkt behov for å tilfredsstille elevenes krav og ønsker. Lav kontroll kan føre til usikre elever som er umotiverte og har lite fokus på læringen, årsaken til dette er at lærerne ikke er tydelige ledere. Det kan være vanskelig for ettergivende lærere å ta tilbake kontrollen dersom elevene først har tatt over ledelsen i klasserommet, de mister autoriteten og elevene har ikke respekten for dem (Nordahl, 2012). Lærer som ikke klarer å praktisere en autoritativ klasseledelse, kan føre til et læringsmiljø der elevene er usikre da læreren har lav kontroll.

3. Metode

Det vil i metodedelen bli presentert utvalg, deretter prosedyrer, måleinstrument, reliabilitet og validitet, statistiske analyser, metodiske vurderinger og til slutt forskningsetiske vurderinger. Måleinstrument og statistiske analyser vil bli noe mer vektlagt.

3.1 Utvalg

52 lærerne som frivillig meldte seg til å bli videoobservert, ble observert 4 ganger å en undervisningstime i løpet av skoleåret 2014/2015 og 2015/2016. Alle lærerne i CIESL-prosjektet, 243 stykk (inkludert de 52 lærerne som ble videoobservert) besvarte i tillegg på spørreskjema.

3.2 Prosedyrer

Denne studien har utvalgt seks temaer fra spørreskjemaet som har blitt utviklet av Læringsmiljøsentret (NSLA) ved Universitetet i Stavanger. De seks temaene har blitt anvendt i andre studier og anses å være valide i norsk kontekst, blant annet klasseledelse (Ertesvåg, 2011) og stress (Starnaman & Miller, 1992). Ved å benytte videoobservasjon i klasserommet, kan en måle og bemerke lærernes sterke og svake ferdigheter som klasseleder. En kan i tillegg vurdere om de faglige aktivitetene i undervisningen kan føre til bedre interaksjoner mellom læreren og elevene samt mellom elevene. Klasseromsobservasjon er et anerkjent forskningsverktøy til å innsamle data og det har blitt anvendt innen utdanningsforskning i over 30 år (Pianta & Hamre, 2009).

3.1.1 Lærerspørreskjema

Spørreundersøkelsen ble gjennomført på de skolene som har fokus på klasseledelse og som deltar i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU). I løpet av perioden som skolene deltar i UiU blir spørreundersøkelsen gjennomført tre ganger. Det er i forbindelse med CIESL-prosjektet at undersøkelsen blir gjennomført og den omfatter en undersøkelse blant elever og lærere. Spørreundersøkelsen var frivillig og den bestod av to undersøkelser, en for lærere og en for elevene. Alle fikk tilbud om å svare på undersøkelsen, noe som betyr at både lærere som var med i CIESL-prosjektet og lærere som ikke var med, har besvart på spørreundersøkelsen. Denne studien valgte å anvende data som var innsamlet fra lærerspørreskjema. Spørreundersøkelsen til lærerne bestod av 5 komponenter, disse var 1) klasseledelse, 2) læringsstøtte, 3) samarbeid om kompetanseheving, planlegging, gjennomføring og evaluering,

4) Ledelse og 5) Skolens mestringskompetanse. Inn under hvert komponent var det flere temaer, blant annet så hadde komponenten, skolens mestringskompetanse, temaene stress og opplevelse av arbeidssituasjonen. Ut fra studiens forskningsspørsmål ble det valgt å anvende temaene stress, opplevelse av arbeidssituasjonen, klasseledelse og læringsstøtte.

3.1.2 Videoobservasjon

Det anvendte datamaterialet ble innsamlet i forbindelse med CIESL- prosjektet, som ledes av Læringsmiljøsentret (NSLA) ved Universitetet i Stavanger. For å få et innblikk og forståelse av datainnsamlingsfasen samt erfare denne prosessen, var de tre observatørene med og innsamlet data til CIESL-prosjektet ved å delta i videoobservasjon i klasserom. For å minske preg av subjektive meninger og inntrykk når dataene skulle skåres, ble ikke dataene der observatørene deltok i innsamlingsfasen anvendt i studien. Da det var ønskelig å få et innblikk i lærernes klasseledelse før intervensjonen ble iverksatt, ble det valgt å anvende den første videoobservasjonen av de 52 lærerne og deres klasser i denne studien.

3.2 Måleinstrument

3.2.1 CIESL- prosjektet

Lærerne, som deltar i prosjektet, er med i en intervensjon som har klasseledelse som fokus. Grunnet intervensjonen får CIESL-prosjektet utviklet kunnskap om hvordan lærerne videreutvikler interaksjonen med elevene i klasserommet. Faktorene i organisasjonen kan føre til at implementeringen blir fremmet eller hemmet, dette er et annet mål som prosjektet undersøker. Til slutt så ser prosjektet på om implementeringen har påvirket elevenes læringsutbyttet. Kunnskapsfunnene som CIESL-prosjektet oppnår, har som hensikt å påvirke lærere og lærerstudenter, som er i ulike faser av læreryrket, slik at elevenes læring og læringsutbytte kan bedres. I tillegg så kan kunnskapen føre til reduksjon av utfordringer for nyutdannede lærere og dermed kan yrkesfrafallet minskes (Forskargruppa for innovasjonsarbeid, 2014). Videoobservasjonene og spørreskjemaene er en del av CIESL-prosjektet, ledet av Læringsmiljøsentret (NSLA) ved Universitetet i Stavanger.

3.2.2 ISTOF

Observasjonsinstrumentet ISTOF inneholder 7 komponenter, 21 indikatorer og 45 utsagn. Utsagnene skåres på en 5-punkts Likert-skala med svaralternativer rangert fra ”strongly

disagree” (1) til ”strongly agree” (5) (Teddlie et al., 2006). I tillegg så har 8 av 45 utsagn et ekstra svaralternativ, NA- Not applicable/ unable to observe. En anvender dette svaralternativet når utsagnet ikke er relevant å skåre eller at utsagnet er ute av stand til å bli observert. CLASS er et annet observasjonsverktøy som kan anvendes når en skal skåre videoobservasjon, i motsetning til ISTOF, så har CLASS en detaljert skåringsmanual (Pianta, Hamre, & Mintz, 2012). Da dette var en mangelvare i observasjonsverktøyet ISTOF, etablerte observatørene en egen skåringsmanual som ble anvendt i skåringen av filmene.

Den første komponenten i ISTOF, *Assesment and evaluation*, tar for seg lærerens vurdering og evaluering i klasserommet. Denne inneholder to indikatorer og har fire utsagn fordelt på to indikatorene. Den andre komponenten, *Differentiation and inclusion*, måler lærerens gjennomføring av differensiering og inkludering blant alle elevene. Denne inneholder to indikatorer og hver av dem har to utsagn. Den tredje komponenten, *Clarity of instruction*, måler hvor tydelig instruksene er til læreren. Den har tre indikatorer og totalt seks utsagn fordelt på disse tre indikatorene. Den fjerde komponenten, *Instructional skills* (InSkil), har som hensikt å måle lærerens ferdigheter innenfor instruksjoner. Den består av tre indikatorer og det er totalt seks utsagn. Den femte komponenten, *Promoting active learning and developing metacognitive skills*, måler lærerens ferdigheter til å fremme aktiv læring og bruk av metakognitive ferdigheter hos elevene. Denne inneholder fire indikatorer og har totalt ti utsagn fordelt på indikatorene. Den sjette komponenten, *Classroom climate*, måler læringsmiljøet i klasserommet og den har fire indikatorer og totalt åtte utsagn. Den syvende og siste komponenten i ISTOF, *Classroom management*, måler klasseledelse og har tre indikatorer og totalt syv utsagn (Muijs, Chapman, & Armstrong, 2013).

3.3.3 Spørreskjema

Spørreskjemaet har blitt utviklet av forskere ved Læringsmiljøseneteret (NSLA) og det består av fem komponenter som igjen innehar flere temaer under seg. Studien valgte å anvende opplevelse av arbeidssituasjon, klasseledelse, læringsstøtte og stress. Etter gjennomført faktoranalyse for å undersøke om utsagnene målte det bestemte fenomenet som de skal måle, viste resultatene at både klasseledelse og opplevelse av arbeidssituasjon inndelte seg i to faktorer. Da faktorladningene og Cronbach’s alpha ga verdier som var tilfredsstillende, ble klasseledelse inndelt i variablene varme og kontroll, og opplevelse av arbeidssituasjon ble inndelt i variablene positiv og negativ arbeidssituasjon. I tabell 1 i artikkelen vises deskriptiv

data av temaene i spørreskjemaet. Tabellen viser at stress består av åtte utsagn som er rettet mot situasjoner og oppgaver som læreren kan oppleve som krevende eller belastende. Dette temaet har en 9-punkts Likert-skala der svaralternativene er fra ”Ikke stress” (1) til ”Ekstremt stress” (9). Positiv arbeidssituasjon har en 6-punkts Likert-skala der svaralternativene er fra ”Helt uenig” (0) til ”Helt enig”(5), de fem utsagnene er positivt relatert til arbeidssituasjonen. Negativ arbeidssituasjon inneholder fem utsagn som er negativt relatert til arbeidssituasjonen og den har en 6-punkts Likert-skala der svaralternativene er fra ”Helt enig” (0) til ”Helt uenig” (5). Læringsstøtte består av åtte utsagn som er relatert til lærernes utøvelse av læringsstøtte i klasserommet. Den har en 6-punkts Likert-skala der svaralternativene er fra ”Stemmer ikke i det hele tatt” (0) til ”Stemmer svært godt” (5). Temaet varme består av fire utsagn som er relatert til lærerens relasjoner til elevene. Temaet kontroll består også av fire utsagn og disse er relatert til lærerens praktisering av kontroll i klasserommet, blant annet av etablering av regler og rutiner. Både varme og kontroll har en 6-punkts Likert-skala der svaralternativene er ”Stemmer ikke i det hele tatt” (0) til ”Stemmer svært godt” (5).

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er når en oppnår det samme resultatet ved å anvende de samme målingene med det samme måleinstrumentet. Den første måten å vurdere dataenes reliabilitet er hvordan dataene har blitt innsamlet, det kan oppstå feilkilder som for eksempel i dataregistreringen. Test-retest- teknikken er en annen måte å måle reliabiliteten på, denne går ut på å måle samsvar mellom gjentatte målinger av samme variabel (Ringdal, 2013). Denne studien har ikke gjennomført test-retest-teknikk grunnet tidsbegrensninger. Dette er noe som kan gjennomføres ved en senere studie da utvalget, som har besvart på spørreskjemaet, skal besvare det samme spørreskjemaet tre ganger i løpet av den perioden de deltar i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU). Cronbach’s alpha er en tredje måte å vurdere reliabiliteten på da den måler den indre konsistensen av ett sett utsagn (Ringdal, 2013). Dette er noe som har blitt gjennomført i studien da det har blitt målt Cronbach’s alpha i alle faktoranalysene.

Når en oppnår å måle det en har til hensikt å måle, kalles dette for validitet eller gyldighet. Dersom en oppnår å måle det teoretiske begrepet som en ønsker å måle, omhandler dette begrepsvaliditet (Ringdal, 2013). Spørreskjemaet som har blitt anvendt i spørreundersøkelsen er etablert da det har blitt anvendt ved flere studier og anledninger (jmf Ertesvåg, 2011). Faktoranalyse går inn under måling av begrepsvaliditet da den har som hensikt å oppnå å

forklare mesteparten av variansen i faktoren ved hjelp av få data (Peterson, 2000). Til å kontrollere om spørreundersøkelsen og ISTOF-komponentene måler det de har til hensikt å måle, har denne studien anvendt faktoranalyse for å se om utsagnene lader på den samme faktoren.

3.3.1 Inter-rater reliabilitet

For å undersøke om de tre forskerne hadde enighet i skåringen av videoobservasjon, ble det utregnet Fleiss kappa og Cohens kappa for å måle inter-rater reliabiliteten. Det anvendes Cohens kappa når det er to skårere og Fleiss kappa når det er flere enn to skårere. De tre forskerne skåret samme videoobservasjon og deretter ble Fleiss kappa utregnet. Det ble oppnådd Fleiss kappa-verdi på 0,43 og forskerne hadde en moderat enighet (Fleiss et al., 1981). 20% av de 52 videoobservasjoner, som vil si 10 videoobservasjoner, ble skåret av to forskere og deretter ble det utregnet Cohens kappa for å vurdere inter-rater reliabiliteten. Cohens kappa-verdier som er lavere enn 0,40 gir dårlig reliabilitet, dersom en oppnår kappa-verdi mellom 0,40 og 0,59 er reliabiliteten rimelig, kappa-verdi mellom 0,60 og 0,74 gir god reliabilitet og kappa-verdi høyere enn 0,74 gir utmerket reliabilitet (Cicchetti & Sparrow, 1981). Det ble oppnådd Cohens kappa-verdier i mellom 0,1 og 0,6 der den høyeste verdien på 0,6 gir god reliabilitet og en kan si at forskerne hadde god enighet seg i mellom.

3.4 Statistiske analyser

Til å analysere data har det i denne studien blitt anvendt deskriptiv dataanalyse, faktoranalyser, Cronbach's alpha, Cohens d, bivariat korrelasjonsanalyse og multipel regresjonsanalyse. Til å få en forståelse av studiens valg av analyser vil det nedenfor bli presentert kort om hensikten til analysene.

3.4.1 Deskriptive dataanalyse

Det ble gjennomført deskriptive analyser av de innsamlete dataene for å måle gjennomsnitt, standardavvik, antall deltakende lærere, skewness, kurtosis, og cohens d. Det ble valgt å ta med skewness og kurtosis for å kontrollere om dataene var normalfordelt. Den første tabellen av deskriptive data er av de 52 observerte lærerne og det ble anvendt en cut-off på 3 for å kunne etablere tre kategorier ut fra gjennomsnittet. Den andre tabellen av deskriptive data viser de tre kategoriene av lærere og deres gjennomsnitt, standardavvik, antall og cohens d

innenfor de seks temaene; stress, positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, kontroll og læringsstøtte.

3.4.2 Faktoranalyse

Hovedhensikten med faktoranalyse er å redusere data, det er ønskelig å anvende få utsagn som allikevel forklarer mesteparten av variansen i faktoren (Peterson, 2000). Field et al. (2012) henviser til J.P. Stevens tabell over faktorladninger og utvalgsstørrelse. Denne viser at den aksepterte nedregrensen for et utvalg på 50 er faktorladninger over 0,722. Et utvalg på 200 skal ha faktorladninger på over 0,385 og et utvalg på 300 skal ha faktorladninger over 0,298. Ut fra dette så kan en se at dess større utvalget er, dess lavere er den aksepterte nedregrensen for faktorladninger. I denne studien deltar 52 lærere innenfor videoobservasjon og 243 lærere innenfor spørreskjema. Guadagnoli og Velicer (1988) sier at 4 eller flere utsagn som har faktorladninger over 0,6 er reliabelt uavhengig av utvalgsstørrelsen. Enkelte av komponentene i studien fikk noen faktorladninger som var under 0,6 og de hadde dermed mindre enn 4 utsagn som var over den nedre grensen. For å kunne akseptere en nedre grense på 0,6 så er i utgangspunktet utvalget for videoobservasjon for lavt og noen av komponentene tilfredsstillende ikke grensen på 4 utsagn over 0,6. Det velges allikevel i denne studien å beholde denne nedregrensen da flestparten av utsagnene fra videoobservasjon har faktorladninger over 0,6, og de få utsagnene som har under denne grensen har faktorladninger som er tett opp mot 0,6 (0,568, 0,596, 0,512 og 0,575). Det blir valgt i denne studien å anvende en nedre grense for faktorladninger på 0,39 på spørreskjemaet da utvalget er på 243 og denne grensen gjelder for et utvalg mellom 200 og 300 (Field et al., 2012).

3.4.3 Cronbach's alpha

Målinger av indre konsistens når en bruker Cronbach's alpha kan ha en nedre verdigrense på 0,7 hvis en skal oppnå tilfredsstillende indre konsistens. Allikevel så er det ikke slik at alfa-verdier lavere enn dette skal nødvendigvis forkastes og flere forfattere anvender ulike nedre grense for akseptabel og tilfredsstillende alfa-verdi (Eikemo & Clausen, 2012). I følge Hair, Black, Babin, Anderson, og Tatham (2006) kan alfa-verdier fra 0,60 aksepteres, særlig i tilfeller hvor faktoren har få utsagn. De henviser til en veiledningsguide for hvordan en kan avgjøre å akseptere en alpha-verdi eller ei. Denne viser at alpha-verdier under 0,60 er "unacceptable", 0,60-0,69 er "poor", 0,70 – 0,79 er "acceptable", 0,80-0,89 er "good" og >0,89 er "excellent". Det velges i denne studien å anvende en akseptert nedre grense på 0,6 da flere av faktorene har få utsagn.

3.4.4 Cohens d

For å kunne utregne Cohens d må en anvende gjennomsnitt og standardavvik fra to målinger. Cohen (1988) inndeler effektstørrelse i tre nivåer der effektstørrelse over 0,2 vil si at det er signifikante forskjeller. Cohen's d mellom 0,20 og 0,49 har en effektstørrelse på "small", mellom 0,50 og opp til 0,79 har en "medium" effektstørrelse, og på 0,80 og høyere har en "large" effektstørrelse.

3.4.5 Bivariat korrelasjonsanalyse

I følge Eikemo og Clausen (2012) er det nødvendig å gjennomføre forskjellige statistiske analyser i tillegg til Cronbach's alpha når en skal måle den indre konsistens. En av årsakene til dette er at Cronbach's alfa kun sier noe om hvor tett utsagnene er knyttet til hverandre som en gruppe, en får ikke informasjon om hvor sterk korrelasjonen er mellom utsagnene. Det har derfor i denne studien blitt anvendt bivariat korrelasjonsanalyse for å finne ut hvor god tilknytning utsagnene har til hverandre. Det er ønskelig å få en korrelasjon med middels styrke på 0,3 til 0,6 da for høy korrelasjon kan risikere inkludering av unødvendige utsagn (Ringdal, 2013).

3.4.6 Multippel regresjonsanalyse

Det har i denne studien blitt anvendt multippel regresjonsanalyse som er en utvidelse av korrelasjon og det blir anvendt når en ønsker å undersøke forklaringskraften et sett uavhengige variabler har til en avhengig variabel (Pallant, 2013) Det har blitt gjennomført to multiple regresjonsanalyser, der de anvendte variablene var de seks som ble utarbeidet i fra spørreskjemaet. Da studiens problemstilling tar for seg lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten av deres klasseledelse, var det ønskelig å undersøke hvilke variabler som kunne ha forklaringskraft for lærernes arbeidssituasjon og klasseledelse. Den første analysen som ble gjennomført hadde negativ arbeidssituasjon som avhengig variabel. Den andre analysen som ble gjennomført hadde kontroll som avhengig variabel. Da de multiple regresjonsanalysene har blitt tilstrekkelig redegjort i artikkelen blir de ikke ytterligere kommentert i denne oppgaven.

3.4.7 Dataanalyser

Det har blitt anvendt SPSS Statistics versjon 21 til å analysere datamaterialet i denne studien, innenfor statistisk analyse er dette et av de mest brukte programvarene (Eikemo & Clausen, 2012). Analysene som har blitt foretatt i SPSS er deskriptive dataanalyser, Fleiss kappa,

Cohens kappa, faktoranalyser, bivariate korrelasjonsanalyser og multivariate regresjonsanalyser.

3.5 Metodiske vurderinger

Som nevnt i artikkelen så er en av styrkene i denne studien at det har blitt anvendt etablerte måleinstrumenter der videoobservasjonene ble skåret ut fra observasjonsverktøyet ISTOF (Teddlie et al., 2006) og spørreskjemaet anses som å være valid innenfor norsk kontekst (jmf. Ertesvåg, 2011). En annen styrke er at studien hadde en god inter-rater reliabilitet da det ble oppnådd en tilfredsstillende Cohens kappa-verdi på 0,6. En svakhet med studien er at ikke alle komponentene i ISTOF kunne anvendes da komponenten *Clarity of instruction* måtte kuttes grunnet for lave faktorladninger og for lav Cronbach's alpha.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Som nevnt i artikkelen så har denne studien blitt innmeldt til Personvernombudet som del av CIESL-prosjektet. De forskningsetiske retningslinjene som er vedtatt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), trekker frem at forskeren må reflektere igjennom tre typer hensyn; informantens rett på selvbestemmelse og autonomi, forskeren har plikt til å respektere privatlivet til informanten og forskeren har ansvar for å unngå skade hos informantene (Johannessen, Tufte, og Christoffersen, 2010). Disse tre hensynene har blitt respektert og vedlikeholdt når datamaterialet ble innsamlet i prosjektet. Det ble innhentet informert samtykke i fra informantene, de har deltatt frivillig og de kunne når som helst trekke seg i fra CIESL-prosjektet. Til å ivareta informantenes anonymitet og for å sikre og ivareta datamaterialet på en forsvarlig måte, ble videoobservasjonene sett på pc uten internettilgang, datamaterialet ble oppbevart i et låst skap og det ble anvendt koder på hver enkelt lærer.

4. Resultater

I artikkelen presenteres sentrale funn fra studien. Nedenfor presenteres mer data og analyser som ytterligere kan bidra til å belyse studiens datagrunnlag.

4.1 Deskriptiv data

Tabell 1 viser fordelingen til kjønn, alder og ansiennitet mellom de observerte lærerne og de ikke observerte lærerne.

Tabell 1: Deskriptiv analyse, kjønn, alder og ansiennitet

	Observerte lærer	Ikke observerte lærere
Kjønn		
N	52	162
Missing	9	29
Kvinner	34	115
Menn	18	47
Alder		
N	43	155
Missing	9	36
Aldersspredning	24-61 år	26-67 år
Gjennomsnittsalder	42 år (42,16)	42,5 år (42,48)
Ansiennitet		
N	42	152
Missing	10	39
Ansiennitetsspredning	1-34 år	0-38 år
Gjennomsnittsansiennitet	15 år (15,08)	14 år (13,65)

Tabell 1 viser at de observerte lærerne består av dobbelt så mange kvinner enn menn, og cirka 2,5 ganger kvinner enn menn blant de ikke observerte lærerne. Begge gruppene har en gjennomsnittsalder på rundt 42 år, og gjennomsnittsansienniteten er på cirka 15 år i observert gruppe, mens de ikke observerte lærerne har cirka 14 år. En ser altså at gruppen med observerte lærere har tilnærmet lik kjønnsfordeling, gjennomsnittsalder og ansiennitet som gruppen med ikke observerte lærere.

Det har blitt gjennomført deskriptive dataanalyse av observerte lærere og ikke observerte lærere innenfor de seks variablene; stress, positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, kontroll og læringsstøtte (se vedlegg 1, tabell 2). Gjennomsnittsskåren på stress var for

observerte lærere (N: 42) på 4,76, mens ikke observerte lærere (N:160) hadde 4,43. I positiv arbeidssituasjon må en bemerke kurtosen hos de ikke observerte lærerne da den var på 7,438 og gjennomsnittsverdien var på 4,27. Det vil si at svarene fra de ikke observerte lærerne på positiv arbeidssituasjon hadde en fordeling som grupperte seg rundt midten (gjennomsnittet) (Pallant, 2013). I de resterende variablene var det ikke store forskjeller på gjennomsnittsskåren mellom disse to gruppene.

Med utgangspunkt fra gjennomsnittsverdiene fra videoobservasjonene (N:52) ble lærerne inndelt i 3 kategorier ut fra prosentandelene 33% og 66%, som kom frem i analysen ved å ta prosentinnndeling med ”cut points” på 3. Den første kategorien ”lavt gjennomsnitt” inneholder lærere som hadde gjennomsnittsverdier fra 2,58 til 3,78. Den neste kategorien, ”middels gjennomsnitt” var lærere som hadde gjennomsnittsverdier fra 3,79 til 4,29. Den tredje kategorien var ”høyt gjennomsnitt”, der gjennomsnittsverdiene var fra 4,30 til 4,91.

4.2 Faktoranalyser

Det vil nedenfor bli presentert resultater fra faktoranalysene innenfor videoobservasjon og lærerspørreskjema.

4.2.1 Videoobservasjon

Det ble anvendt Varimax-rotasjon ved alle faktoranalysene. Dersom noen utsagn ladet på flere faktorer, ble det anvendt tvunget faktorløsning til 1 faktor. *Assessment and evaluation* fikk faktorladningene 0,672, 0,568, 0,659 og 0,719 (se vedlegg 3, tabell 14) . Den nedre akseptable grensen for faktorladninger er i denne studien på 0,6 (Guadagnoli og Velicer, 1988) og en kan se at den ene faktorladningen er under 0,6 (0,568). I faktoranalysen av *Differentiation and evaluation* (se vedlegg 3, tabell 15) ble faktorladningene 0,840, 0,596, 0,807 og 0,512. *Classroom climate* (se vedlegg 3, tabell 19) fikk faktorladningene 0,575, 0,784, 0,750, 0,509 og 0,829. Disse tre komponentene fikk faktorladninger under 0,6 (0,568, 0,596, 0,512, 0,575 og 0,509), men siden studien ønsker å beholde flest mulig utsagn fra det opprinnelige observasjonsverktøyet, ISTOF og disse fem faktorladningene er kun noe under den nedre grensen, velges det å beholde disse utsagnene. Begrepsvaliditeten i disse tre komponenten kan anses som noe svak da de inneholder faktorladninger under grensen.

Clarity of instruction (se vedlegg 3, tabell 16) fikk faktorladningene 0,117, 0,898, 0,363,

0,172, 0,085 og 0,924. Det ble forsøkt å oppnå høyere faktorladninger ved å gjennomføre en ny faktoranalyse der en ekskluderte de utsagnene med laveste ladninger. Dette ga ingen gode resultater og et siste forsøk ble gjennomført ved å kun beholde tre utsagn. Det ble oppnådd faktorladningene 0,913, 0,336 og 0,936 og det var kun to utsagn som hadde tilfredsstillende faktorladninger. En faktor med kun to utsagn er for lite til å beholde komponenten, og tre utsagn der en har veldig lav faktorladning er ikke tilfredsstillende. Utsagnene målte ikke det samme fenomenet og begrepsvaliditeten er svak. På bakgrunn av dette valgte studien å utelate denne komponenten.

Instructional skills (se vedlegg 3, tabell 17) fikk akseptable faktorladninger da disse var 0,655, 0,722, 0,664, 0,822 og 0,867. Alle faktorladningene er over 0,6 og utsagnenes begrepsvaliditet er reliabel. *Promoting active learning and developing metacognitive skills* (se vedlegg 3, tabell 18) fikk faktorladningene 0,738, 0,833, 0,752, 0,541 og 0,717.

Faktoranalysen av *Classroom management* (se vedlegg 3, tabell 20) ga faktorladningene 0,770, 0,723, 0,683, 0,956, 0,555 og 0,956. Alle utsagnene blir beholdt da begge disse temaene inneholder 4 eller flere utsagn som har faktorladninger over 0,6, og i følge Guadagnoli og Velicer (1988) så er dette reliabelt.

4.2.2 Lærerspørreskjemaene

Ut fra faktoranalysen kan klasseledelse (se vedlegg 2, tabell 11) inndeles i to faktorer, og som nevnt i artikkelen har denne studien valgt å navngi de to faktorene for varme og kontroll (jfr. Ertesvåg, 2011). Den første faktoren, varme fikk faktorladningene 0,826, 0,837, 0,634 og 0,737, og den andre faktoren, kontroll fikk faktorladningene 0,804, 0,768, 0,736 og 0,627. Opplevelse av arbeidssituasjon (se vedlegg 2, tabell 13) fikk også en faktoranalyse som inndelte seg i to faktorer, og som nevnt i artikkelen ble disse inndelt i positiv og negativ arbeidssituasjon. Positiv arbeidssituasjon fikk faktorladningene 0,839, 0,830, 0,829, 0,812 og 0,803. Negativ arbeidssituasjon fikk faktorladningene 0,835, 0,776, 0,779, 0,780 og 0,754. Dette var en forventet fordeling av utsagnene da de fem første var positivt rettet mot arbeidssituasjonen, mens de fem siste utsagnene var negativt rettet mot arbeidssituasjonen. Stress (se vedlegg 2, tabell 10) fikk faktorladningene 0,855, 0,659, 0,855, 0,551, 0,794, 0,778, 0,545 og 0,614. Læringsstøtte (se vedlegg 2, tabell 12) fikk faktorladningene 0,722, 0,754, 0,722, 0,699, 0,722, 0,606, 0,671 og 0,737. Den aksepterte nedre grensen for faktorladninger har i denne studien blitt valgt på 0,39 og en kan se at alle de overnevnte faktorladningene er gode og over den nedre grensen. Dermed ble alle utsagnene i fra spørreskjemaet beholdt og ut

fra faktoranalysene ble det dannet seks variabler; varme, kontroll, positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, stress og læringsstøtte.

4.3 Cronbach's alpha

Studien har anvendt Cronbach's alpha for å finne ut om utsagnene har en god indre konsistens til hverandre som en gruppe.

4.3.1 Spørreskjema

Varme og kontroll hadde fire utsagn hver, men varme hadde Cronbach's alpha på 0,791, mens kontroll hadde alpha-verdi på 0,769. Ut fra dette kan en si at begge faktorene inneholdt utsagn som hadde en indre konsistens som var akseptabel da alpha-verdiene var mellom 0,70 og 0,79 (jfr. Hair et al., 2006). Stress hadde åtte utsagn og det ble oppnådd Cronbach's alpha på 0,856. Negativ arbeidssituasjon bestod av fem utsagn og hadde Cronbach's alpha på 0,858.

Læringsstøtte inneholdt 8 utsagn og utsagnene målte Cronbach's alpha på 0,853. Disse tre faktorene oppnådde Cronbach's alpha-verdier i mellom 0,80 og 0,89 og utsagnene hadde en indre konsistens som var "good" (jfr. Hair et al., 2006). Positiv arbeidssituasjon inneholdt fem utsagn og det ble oppnådd Cronbach's alpha på 0,898. Den indre konsistensen mellom utsagnene var "excellent" da alpha-verdien var høyere enn 0,89 (jfr. Hair et al., 2006).

4.3.2 Videoobservasjoner

Assessment and evaluation, hadde en indre konsistens mellom utsagnene som ikke var akseptabel da Cronbach's alpha-verdien var på 0,506. Hair et al. (2006) oppgir en veiledningsguide som tilsier at alpha-verdi under 0,60 er "unacceptable". Denne studien valgte allikevel å beholde denne komponenten til tross for at utsagnene ikke hadde en god indre konsistens. Valget ble tatt på bakgrunn av at utsagnene var relevante for studien samt at det var ønskelig å anvende flest mulig av komponentene i ISTOF slik at en på best mulig måte fulgte det originale observasjonsinstrumentet. Komponent 2, *Differentiation and inclusion* (DiffIn), hadde en indre konsistensen mellom utsagnene på nedre grense av hva som kunne aksepteres da Cronbach's alpha var på 0,608. I følge Hair et al. (2006) kan en akseptere en alpha-verdi på 0,60, særlig i tilfeller der faktoren har få utsagn, noe som denne komponenten hadde (4 utsagn). Alpha-verdi mellom 0,60 og 0,69 tilsier at utsagnene har en indre konsistens som er "poor". Komponent 4, *Instructional skills* (InSkil), hadde utsagn som hadde god indre konsistens da Cronbach's alpha var på 0,802. Dette tilsvarer "good", i følge

Hair et al. (2006). I komponent 5, *Promoting active learning and developing metacognitive skills (Meta)*, hadde utsagnene en indre konsistens som var akseptabel da Cronbach's alpha var på 0,764. Hair et al. (2006) oppgir en veiledningsguide der alpha-verdi mellom 0,70 og 0,79 tilsvarer "acceptable". I komponent 6, *Classroom climate (ClClima)*, fikk utsagnene en indre konsistens som var "poor" da Cronbach's alpha var på 0,682 (Hair et al., 2006). I komponent 7, *Classroom management (ClManag)* hadde utsagnene en god indre konsistens da Cronbach's alpha var på 0,819. I følge Hair et al. (2006) så gir en alpha-verdi mellom 0,80 og 0,89 en indre konsistens som tilsier "good".

Da det ble oppnådd tilfredsstillende verdier innenfor faktoranalysene og Cronbach's alpha, ble det etablert variabler ut fra ISTOF-komponentene og spørreskjemaet. Det ble etablert variablene AssEv (evaluering og vurdering), DiffIn (differensiering og inkludering), InSkil (instruksjonsferdigheter), Meta (metakognitive ferdigheter), ClClima (læringsmiljø) og ClManag (klasseledelse) ut fra ISTOF. Fra spørreskjemaet ble det etablert variablene stress, positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, kontroll og læringsstøtte.

4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse, videoobservasjoner

Da studiens problemstilling er rettet mot lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse, har det blitt valgt å se på korrelasjonen mellom observert klasseledelse og spørreskjema. Pearson korrelasjonsanalyse t (se vedlegg 4, tabell 21) viser flere signifikante korrelasjoner. I artikkelen blir de viktigste resultatene fremlagt og dermed vil ikke dette bli ytterligere kommentert i denne oppgaven.

4.5 Sammenligning av resultater fra observert klasseledelse og spørreskjema

Som nevnt under "Deskriptive data" i artikkelen (se tabell) ble lærernes skårer på videoobservasjonene delt inn i tre kategorier, lav, middels og høy. Disse ble sammenlignet med de seks variablene fra spørreskjemaet: stress, positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, kontroll og læringsstøtte. Det vil nedenfor bli presentert resultatene fra de tre kategoriene ut fra de to teoridelen, generell arbeidssituasjon og effektiv klasseledelse.

4.5.1 Generell arbeidssituasjon

I generell arbeidssituasjon har det blitt valgt å inkludere variablene stress, positiv arbeidssituasjon og negativ arbeidssituasjon. Lærerne som skåret lavest på observert klasseledelse, skåret lavest på positiv arbeidssituasjon (M:4,22) og negativ arbeidssituasjon (M:3,23) og høyest på stress (M:5,64). Lærerne som skåret middels på observert klasseledelse, skåret lavest på stress (M: 4,26), varme (M: 4,33) og læringsstøtte (M: 3,86), og de skåret middels på kontroll (M: 4,02), negativ arbeidssituasjon (M: 3,48) og positiv arbeidssituasjon (M:4,27). De lærerne som skåret høyest på observert klasseledelse, skåret middels på stress (M:4,48) og varme (M:4,68), og høyest på positiv arbeidssituasjon (M:4,60), negativ arbeidssituasjon (M:3,55), kontroll (M: 4,36) og læringsstøtte (M: 4,19).

4.5.2 Effektiv klasseledelse

I effektiv klasseledelse har det blitt valgt å inkludere variablene varme, kontroll og læringsstøtte. De lærerne som skåret lavest på observert klasseledelse, skåret lavest på kontroll (M:4,00), middels på læringsstøtte (M: 3,98) og høyest på varme (M: 4,71). De lærerne som skåret middels på observert klasseledelse, skåret lavest på varme (M: 4,33) og læringsstøtte (M: 3,86) og middels på kontroll (M: 4,02). Lærerne som skåret høyest på observert klasseledelse, skåret middels på varme (M: 4,68) og høyest på kontroll (M: 4,36) og læringsstøtte (M: 4,19).

5. Drøfting

5.1 Overordnet hele studien (både artikkel og overbygg)

I denne studien har det blitt undersøkt hvilken relasjon det er mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse. I artikkelen ble det fremhevet flere funn som kan indikere at det er en sammenheng mellom lærernes opplevelse av arbeidssituasjon og deres kvalitet på klasseledelse. De lærerne som skåret høyest på stress og som var minst fornøyd med arbeidssituasjonen, var de lærerne som skåret lavest på observert klasseledelse. Dette funnet samstemmer med resultatene i fra den bivariate korrelasjonsanalysen som viste at det var signifikant korrelasjon mellom stress og positiv og negativ arbeidssituasjon. Et annet funn som kom frem i studien er at disse lærerne rapporterte lavest på kontroll og høyest på varme. Dette er et interessant funn da disse resultatene kan indikere at disse lærerne består av ettergivende lærere. I følge Nordahl (2012) så er ettergivende lærere de som har lite kontroll da de ønsker å tilfredsstille elevenes krav og ønsker, de har gode relasjoner med elevene, men de mangler deres respekt og lærerne har svak autoritet i klasserommet. Marzano (2003) vektlegger viktigheten med å etablere god struktur og regler i klasserommet så tidlig som mulig. Da lærerne i denne kategorien har rapportert lite kontroll i klasserommet, kan en anta at disse lærerne muligens ikke har vært tydelige ledere som har presisert og etablert regler og struktur for elevene og de har mistet kontrollen og respekten hos elevene. En annen mulig årsak til at disse lærerne har rapportert lavest på kontroll er at de er usikre på sin egen kompetanse eller at de har en negativ arbeidssituasjon som har ført til økt stress og manglende motivasjon. Det kan tenkes at dersom disse lærerne er usikre så har de lav mestringstro, dette kan i følge Bandura (1997) føre til svak klasseledelse der lærernes undervisning og læringsaktiviteter ikke er optimal for elevenes faglige og sosiale utvikling.

Lærere som mangler arbeidsglede kan oppleve en negativ arbeidssituasjon og stress er den største årsaken til mangel av arbeidsglede, i følge studien til Bredmar (2013). Da disse lærerne rapporterte lavest på kontroll og var minst tilfreds med arbeidssituasjonen, kan det tenkes at deres klasseromsorganisering er svak. Det er mulig at disse lærerne ikke håndterer effektivt elevenes atferd (Emmer & Stough) og dette kan føre til stress-symptomer (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er dermed flere årsaker som kan være grunn for at disse lærerne har rapportert lavest på kontroll, høyest på stress og er minst tilfreds med arbeidssituasjonen, det kan være manglende kontroll og svak klasseledelse der elevene ikke følger regler og rutiner,

dette kan igjen føre til at lærerne opplever høyt klasseromsstress og lærerne vil dermed få lav mestringsstro innenfor klasseledelse, elevengasjement og læringsstøtte (Klassen & Chiu, 2010).

De lærerne som skåret middels på observert klasseledelse, var de lærerne som rapportert middels i spørreskjemaet på kontroll og de var middels fornøyd med arbeidssituasjonen. Som nevnt i artikkelen så skåret disse lærerne lavest på stress, varme og læringsstøtte. Lazarus trekker frem implisitt og eksplisitt press som tvinger en til å utøve holdninger og handlinger på bestemte måter. Når en overfører dette til lærernes arbeidssituasjon kan en si at kravene som lærerne møter, består av å oppnå resultater, tilfredsstillende elevenes læringsutbytte, vise dem respekt og ivareta deres faglige og sosiale behov. En mulig årsak til at disse lærerne har skåret lavest på stress, varme og læringsstøtte og er middels fornøyd med arbeidssituasjonen, er at de føler at de har god nok kontroll i klasserommet og de opplever ikke forventende krav og press i fra skolen og ledelsen. Det er krevende og utfordrende å utøve god emosjonell støtte der en ser elevenes faglige og sosiale behov, er interessert i deres livsverden og danner gode relasjoner til dem. En kan anta at disse lærerne ikke vektlegger emosjonell støtte og læringsstøtte i undervisningen og dermed er deres arbeidsmengder redusert. Bandura (1997) mener at mennesker utfører innsatsen sin ut i fra hvilken effekt eller mestringsopplevelse de kan oppnå i en situasjon. Det kan tenkes at disse lærerne har lav utførelse av læringsstøtte og varme til elevene da de ikke tror de kan oppnå stor effekt eller mestringsfølelse i klasserommet.

I artikkelen kommer det frem at de lærerne som skåret høyest på observert klasseledelse var de lærerne som skåret høyest på kontroll og læringsstøtte og som var mest tilfreds med arbeidssituasjonen. I tillegg skåret disse lærerne middels på varme, men det er lite som skiller disse fra de lærerne som skåret høyest (se tabell 2 i artikkel). Lærerne i disse to kategoriene hadde gjennomsnittsskårer som var tett opp mot den høyeste verdien og en kan dermed si at de begge skåret høyt på varme. Resultatene fra korrelasjonsanalysen er i tråd med disse funnene da det er signifikant korrelasjon mellom læringsstøtte og kontroll og varme. Dette blir også bekreftet i den overnevnte teorien da lærerne i studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) mener at hovedårsaken til at yrket er meningsfullt, er samværet med elevene. Lærerne som skåret høyest på læringsstøtte og kontroll, opplever arbeidssituasjonen som meningsfull da de ser deres påvirkning på elevenes faglige og sosiale utvikling. En kan også trekke en

parallell til Bandura sin teori om mestringstro da en kan anta at disse lærerne har god mestringstro. Som nevnt tidligere så er det ut i fra effekten eller mestringsopplevelsen som bestemmer hvor aktiv innsatsen er for menneskene (Bandura, 1997). Det er mulig at disse lærerne utøver metakognitive aktiviteter i undervisningen jevnlig slik at elevene får den nødvendige treningen til å oppnå metakognitive ferdigheter. Når lærerne ser effekten av undervisningen der elevenes metakognitive ferdigheter blir utviklet, vil dette gi lærerne en god mestringsopplevelse og deres motivasjon for å fortsette med den aktive innsatsen vil vedlikeholdes.

Som nevnt i artikkelen så viser resultatene i fra den multiple regresjonsanalysen at lærere som opplever positiv arbeidssituasjon indikerer høy kontroll i klasserommet. Dette stemmer med funnene da disse lærerne er mest tilfreds med arbeidssituasjonen og de skåret høyest på kontroll. Da disse lærerne skåret høyest på kontroll og læringsstøtte og de hadde nesten like høy skår på varme som de som skåret høyest, kan det antas at disse lærerne utfører en autoritativ klasseledelse. I følge Manger og Lillejord (2009) så danner autoritative lærere positive relasjoner til elevene, de ser hver enkelt elev og deres faglige og sosiale behov, de motiverer dem og viser dem varme og omsorg. Høy kontroll blir praktisert ved å etablerer gode rutiner og prosedyrer og de stiller krav og forventninger til elevene.

5.2 Videre forskning og implikasjoner for praksis

I artikkelen blir det nevnt at tidligere forskning viser at stressreducerende intervensjoner fører til signifikant økning av positiv arbeidssituasjon grunnet signifikant reduksjon av stress og utmattelse. Det er viktig å redusere stress ved å iverksette tiltak. Fremtidig forskning kan bygge videre på denne studiens resultater og sette i verk kompetansebyggende aktiviteter for å redusere stress hos utsatte yrkesgrupper, som for eksempel lærere. I studien viste resultatene at de lærerne som skåret høyest på observert klasseledelse, rapporterte høyest på kontroll. I artikkelen blir den høye kontrollen hos disse lærerne drøftet opp mot Rosenholtz (1991) sin studie. Disse lærerne kan være usikre og anvender rutinearbeid for å unngå utfordrende arbeidsoppgaver eller fordi de er usikre grunnet manglende kompetanse. Ved å anvende forskningsbasert kompetanse, som for eksempel CIESL-prosjektet, kan en øke lærernes kompetanse innenfor klasseledelse. CIESL-prosjektet, omhandler hvordan en skal implementere forskningsbasert kunnskap fra teori til praksis. Skoler som iverksetter intervensjoner, som for eksempel klasseledelse, kan føre til at lærerne får økt kompetanse og

de blir tryggere klasseledere. Det kunne også ha vært interessant å fått en dypere forståelse av lærernes livsverden ved at en i fremtidige studier supplerte de kvantitative dataene med data fra lærerintervju.

6. Avsluttende kommentar

Problemstillingen som skulle besvares i denne studien var ”Hvilken relasjon er det mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse?”. På bakgrunn av de presenterte resultatene og drøftingen av disse i artikkelen og i overbygningen, er det vist til følgende relasjoner: Lærerne som skåret lavest på observert klasseledelse var de lærerne som rapporterte høyest på stress og som var minst tilfreds med arbeidssituasjonen. Lærerne som skåret middels på observert klasseledelse var de lærerne som rapporterte at de var middels tilfreds med arbeidssituasjonen og de skåret middels på kontroll i klasserommet. Lærerne som skåret høyest på observert klasseledelse var de lærerne som rapporterte høyest på kontroll og læringsstøtte og de var mest tilfreds med arbeidssituasjonen. Resultatene i studien indikerer at det er en sammenheng mellom lærernes opplevelse av arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse.

Litteratur

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baumrind, Diana. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- Baumrind, Diana. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.
- Bredmar, Anna-Carin. (2013). Teachers' experiences of enjoyment of work as a subtle atmosphere: an empirical lifeworld phenomenological analysis. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(spe.), 01-16.
- Brøyn, T. . (2014). Læreres arbeidsglede. *Bedre skole*, 2014(3), 16-17.
[https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS_3_2014/BS-0314-WEB_Reportasje_Laereres_arbeidsglede.pdf](https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_3_2014/BS-0314-WEB_Reportasje_Laereres_arbeidsglede.pdf)
- Cicchetti, Domenic V, & Sparrow, Sara A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: applications to assessment of adaptive behavior. *American journal of mental deficiency*.
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd utg.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eikemo, Terje Andreas, & Clausen, Tommy Høyvarde. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*: Tapir akademisk forl.
- Emmer, Edmund T, & Stough, Laura M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ertesvåg, Sigrun K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.
- Field, Andy P., Miles, Jeremy, & Field, Zoë. (2012). *Discovering statistics using R*. London ; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fleiss, Joseph L, Levin, Bruce, & Paik, Myunghee Cho. (1981). The analysis of data from matched samples. *Statistical Methods for Rates and Proportions, Third Edition*, 373-406.
- Forskargruppa for innovasjonsarbeid (2014) *Classroom interaction for enhanced student learning – CIESL Implementing research-based knowledge regarding teacher-student interaction. Prosjektplan*. Læringsmiljøseneteret, Universitetet I Stavanger. Upublisert
- Gallup, TNS. (2011, 2011). "Reservestyrken" av lærere. Utdannede lærere som ikke jobber i skolen. Hva kan bringe dem tilbake? Lastet ned fra https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Rapport_reservestyrken_laerere_TNSGallup2011.pdf. Hentet 16.04.2016
- Guadagnoli, Edward, & Velicer, Wayne F. (1988). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological bulletin*, 103(2), 265.
- Hair, Joseph F, Black, William C, Babin, Barry J, Anderson, Rolph E, & Tatham, Ronald L. (2006). *Multivariate data analysis* (Vol. 6): Pearson Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Hughes, Jan N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485-492.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klassen, Robert M, & Chiu, Ming Ming. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.

- Kleven 2014 ”Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet.” I: Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave
- Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser - en ny syntese* (1. utgave). København: Akademisk Forlag.
- Manger, Terje, & Lillejord, Sølvi. (2009). Livet i skolen. I Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl & Turid Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 346). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Muijs, Daniel, Chapman, Chris, & Armstrong, Paul. (2013). Teach First: Pedagogy and outcomes. The impact of an alternative certification programme. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 4(2), 29-64.
- Nordahl, Thomas. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pallant, Julie F. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5. utg.). Maidenhead, England: McGraw Hill.
- Peterson, Robert A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261-275.
- Pianta, Robert C, & Hamre, Bridget K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, Robert C, Hamre, Bridget K, & Allen, Joseph P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386): Springer.
- Pianta, Robert C, Hamre, Bridget K, & Mintz, Susan. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*: Teachstone.
- Ringdal, Kristen. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M, & Skaalvik, S. (2009a). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, 1, 30-37.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, Einar M, & Skaalvik, Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*: Universitetsforlaget.
- Starnaman, Sandra M, & Miller, Katherine I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41(1), 40-53.
- Teddlie, Charles, Creemers, Bert, Kyriakides, Leonidas, Muijs, Daniel, & Yu, Fen. (2006). The international system for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs 1. *Educational research and evaluation*, 12(6), 561-582.
- Veenman, Marcel VJ, Van Hout-Wolters, Bernadette HAM, & Afflerbach, Peter. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Walker, Joan MT. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.

Weiss, Howard M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.

DEL 2: ARTIKKEL

Relasjonen mellom lærernes arbeidssituasjon og deres klasseledelse

Abstrakt

Dette er en kvantitativ studie som har forsket på sammenhengen mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse. Det er få studier som har forsket på relasjonen mellom lærernes arbeidstilværelse og deres utøvelse av klasseledelse og dette var grunnlaget for studiens tema. Det anvendte datamaterialet var videoobservasjon og spørreskjema og utvalget bestod av 52 observerte lærere og 243 besvarte spørreskjema fra 10 ulike skoler som deltok i innovasjonsprosjektet CIESL. Observerte lærere som skåret lavest på observert klasseledelse, var de som skåret høyest på stress og var minst fornøyd med arbeidssituasjonen. Observerte lærere som skåret høyest på observert klasseledelse, var de lærerne som skåret høyest på kontroll og som var mest tilfreds med arbeidssituasjonen. Resultatene i denne studien indikerte at det var en sammenheng mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og deres praktisering av klasseledelse slik den ble vurdert gjennom videoobservasjon.

Nøkkelord: stress, jobbtilfredshet, kontroll, emosjonell støtte, CIESL

Abstract

This quantitative study has investigated the relation between teachers' own perception of work situation and their quality of classroom management. There are few studies that have investigated the relation between teachers' work situation and their performance of classroom management and this is the foundation of the topic of the study. The sample consisted of 52 teachers from 10 different schools that attended the CIESL-project. The data is based on 243 answered questionnaires and video observations from the classrooms. Findings indicate that

the observed teachers that scored lowest on observed classroom management, scored highest on stress and they were least satisfied with their work situation. Further, the observed teachers that scored highest on observed classroom management, scored highest on control and they were most satisfied with their work situation. The main results in this study indicate a relation between teachers' perception of own work situation and their actual practice of classroom management.

Key words: stress, job satisfaction, control, emotional support, CIESL

Introduksjon og hensikt

Klasserommet er et komplisert sosialt system der lærer- elev- relasjoner og interaksjoner spiller en viktig rolle for klassemiljøet og for elevenes læringsutbytte (Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2009) sin forskning viser at lærernes følelser for tilhørighet og emosjonell utmattelse er begge signifikant relatert til jobbtilfredshet. Dette støttes opp i studien til Innstrand, Espnes, og Mykletun (2004) som fremlegger at stress-reducerende intervensjoner fører til signifikant reduksjon av stress og utmattelse og det er sterk signifikant økning av jobbtilfredshet i forsøksgruppen. I en annen studie til Skaalvik og Skaalvik (2012) rapporteres det at stress påvirker lærernes klasseledelse i form av irritabilitet og dette kan gå ut over deres interaksjoner med elevene. Er det slik at læreres klasseledelse kan være svak grunnet opplevelse av negativ arbeidssituasjon? I doktoravhandlingen til forskeren Sarah Lisa Grams blir det konkludert at læreres trivsel og mistrivsel i arbeidssituasjonen kunne påvirke elevene i klasserommet (Jensen, 2015). Emmer og Stough (2001) trekker frem i sin studie at det er viktig å forstå relasjonene mellom lærernes følelser, klasseledelse og praksisopplæring og det er behov for ytterligere forskning innenfor dette. Denne studien ønsker å rette fokuset mot relasjonen mellom lærernes arbeidssituasjon og

deres praktisering av klasseledelse. Problemstillingen for denne studien er: ”Hvilken relasjon er det mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse?”. For å besvare problemstillingen brukes relevant teori innenfor faktorer som kan påvirke lærernes arbeidssituasjon og klasseledelse. Dette er en kvantitativ studie som benytter seg av data fra CIESL¹-prosjektet som ledes av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger. I denne studien brukes data fra videoobservasjon og spørreskjema.

Teoretisk ramme

Det er flere faktorer som kan påvirke lærernes arbeidssituasjon og deres utøvelse av klasseledelse. Blant annet kollegastøtte, rektorstøtte, relasjoner til foreldre, tidspress, atferdsvansker (Skaalvik & Skaalvik, 2011), stress (Lazarus, 2009), mestringstro (Bandura, 1977), trivsel (Weiss, 2002), læringsstøtte, emosjonell støtte, klasseromsorganisering (Pianta, et al., 2012) og autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2012). For å belyse artikkelens problemstilling, har en valgt å belyse temaet generell arbeidssituasjon teoretisk gjennom temaene mestringstro, trivsel og stress. Effektiv klasseledelse har en valgt å belyse med utgangspunkt i Pianta et al. (2012) sin tredeling: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte samt autoritativ klasseledelse (Baumrind, 1971; Nordhal, 2012 ; Walker, 2009).

¹ Classroom interaction for enhanced student learning

Generell arbeidssituasjon

Mestringstro

Bandura etablerte begrepet ”self-efficacy”, som vil si mestringstro, ut fra det teoretiske rammeverket av sosial-kognitiv teori. Innenfor læreryrket kan en forstå begrepet mestringstro som lærernes individuelle tro på egne ferdigheter innenfor planlegging, organisering og gjennomføring av aktiviteter som er nødvendige for å oppnå læringsmålet for undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Lærernes ferdigheter og mestringstro er vesentlig for å kunne skape et godt læringsmiljø der elevene får utviklet sine kognitive egenskaper. Mestringstroen er med på å påvirke lærernes utførelse av undervisning og læringsaktiviteter (Bandura, 1997). Lærernes mestringstro kan dermed påvirke deres arbeidssituasjon i en negativ retning da lav mestringstro kan forstås som lav tro på egen kompetanse innenfor læreryrket. Dette kan gå utover læringsmiljøet da undervisningsorganiseringen og planleggingen kan bli svekket.

Trivsel

De positive eller negative vurderingene eller følelsene som lærerne har relatert til deres jobb, beregnes som deres trivsel i arbeidssituasjonen (Weiss, 2002). I studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) mente lærerne at samværet med elevene var hovedårsaken til at yrket var meningsfullt. Det er flere faktorer som er utfordrende og krevende som lærer og flere av de yngre lærerne som var med i studien sa at de var slitne, både fysisk og psykisk, grunnet stor arbeidsmengde og lite fritid. Opplevelser av stress kom til syne når de var i ferd med å miste kontrollen i arbeidssituasjoner. Stort ansvar, ikke tilstrekkelig kompetanse og høyt arbeidstempo var faktorer som gjorde at disse lærerne opplevde manglende kontroll. I følge Miller (2003) kan håndtering av vanskelig atferd i klasserommet føre til at lærerne opplever stress, press og tvil om sin egen profesjonelle kompetanse. Dette kan igjen påvirke negativt på

deres arbeidssituasjon og emosjonelle velvære. Usikkerhet kan være en del av læreryrket da arbeidsdagen til lærere består av flere uforutsette situasjoner og en må ta mange beslutninger hver eneste dag. I Munthe (2003) sin studie blir det fremlagt at usikre lærere er relatert til mer rutinearbeid og at trygge lærere er relatert til fokus på elevenes læring. Rosenholtz (1991) fant i sin studie ut at usikre lærere var mer tilbøyelige til å utføre rutinearbeid for å unngå risiko og utfordrende arbeidsoppgaver, mens trygge lærere var mer fleksible i arbeidet sitt. Lærere har et utfordrende og krevende yrke og stor arbeidsmengde, høyt arbeidstempo og manglende kompetanse kan føre til negativ arbeidssituasjon grunnet opplevelser av stress.

Stress

Å være lærer er et krevende og stressfullt yrke og lærere er blant de arbeidstakerne som har det høyeste nivået av stress og utbrenthet. Det er mange lærere som går av med tidlig pensjon da de føler seg utbrent (Stoeber & Rennert, 2008). I studien til Bredmar (2013) ble det forsket på hvilke faktorer som kan ha påvirkning på lærernes arbeidsglede. Resultatene viste at stress som oftest var grunnen til mangel på arbeidsglede. I følge Lazarus (2009) så er stress og følelser betegnelser for det spesielle forholdet som eksisterer mellom personen og miljøet. Ut fra denne studiens forskningsperspektiv kan en si at personen er læreren og miljøet er arbeidssituasjonen. Det er bestemte betingelser som må oppfylles for at forholdet mellom læreren og arbeidssituasjonen kan kategoriseres som stressende, blant annet så må læreren ønske noe av arbeidssituasjonen. Skal en klare å oppnå viktige mål og forventninger så må arbeidssituasjonen anvendes slik at en oppnår det en ønsker og en unngår det som er ugunstig. En lærer blir stresset når viktige målsettinger, situasjonsbestemte hensikter eller betydningsfulle personlige forventninger blir truet eller ikke realisert. Stoeber og Rennert (2008) forsket i sin studie på hvordan perfektjonisme hos lærere er relatert til utbrenthet, stress og sviktende mestring. Mange lærere stiller for høye krav til seg selv og studiens

resultater indikerte at det er sannsynlig at lærere som streber etter perfektjonisme, også får en negativ reaksjon når de ikke oppnår perfekte resultater. I studien til Klassen og Chiu (2010) viser resultatene at lærere med høyt undervisningsstress, hadde lav jobbtilfredshet og lærere med høyt klasseromsstress hadde lav mestringstro innenfor klasseledelse, elevengasjement og læringsstøtte. I studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) rapporterte flere unge lærere at de opplevde stress-symptomer i situasjoner der de havnet i konflikt med elever som var sterkt utagerende. Høyt undervisningsstress der lærerne har stort ansvar, store arbeidsmengder og lite fritid, kan føre til lav jobbtilfredshet og lærerne er ikke tilfreds med deres arbeidssituasjon (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Effektiv klasseledelse

For å oppnå effektiv klasseromsledelse må læreren ha gode egenskaper innenfor sosiale og emosjonelle ferdigheter slik at elevene får den støtten de behøver. Et klasserom som består av inkludering, trygghet og vennlig kultur, er et klasserom som innehar et positivt læringsmiljø. Læreren har ansvaret for å skape et slikt positivt miljø. Dette gjøres ved at læreren er en tydelig leder som etablerer og opprettholder arbeidsro i klasserommet. I tillegg må en utøve varme og bygge gode relasjoner til elevene. En lærer som stimulerer elevenes arbeidsinnsats og motivasjon vil oppnå læring hos elevene (Nordahl, 2012). I studien til Ertesvåg (2015) nevnes det flere teoretiske modeller av klasseledelse der det blir anvendt ulike domener til å beskrive viktige sider ved klasseledelse. Pianta og kollegaer vektlegger interaksjoner mellom lærere og elever og interaksjoner mellom elevene hvor de vurderer lærerens støtte ut fra de tre domene; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Pianta & Hamre, 2009; Ertesvåg, 2015). Da flere teoretiske modeller deler klasseledelse inn i ulike domener,

velger denne studien å gjøre det samme ved å ta for seg de tre domene til Pianta og kollegaene samt autoritativ klasseledelse.

Emosjonell støtte

Emosjonell støtte innebærer at lærerne skaper et positivt klima der varme og omsorg praktiseres i klasserommet, både i lærer-elev-forhold og elev-medelev-forhold (Pianta & Hamre, 2009). Positive relasjoner mellom læreren og elevene fører til økt trygghet og skoletrivsel for elevene, og aller viktigst så medfører dette tilrettelegging for faglig og sosial læring for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Når en lærer møter elever hvor det er vanskelig å skape positive relasjoner, kan lærerens holdninger, væremåte og motivasjon påvirkes i en negativ retning (Pianta et al., 2012). I Brøyn (2014) sin artikkel blir det nevnt at lærerens emosjonelle beredskap er tett knyttet opp mot arbeidsglede. Lærere med godt emosjonelt beredskap har stor betydning for positive og meningsfulle lærer-elev-relasjoner. Lærersensitivitet er lærere som, i tillegg til å utøve varme og omsorg, ser hver enkelt elev og deres faglige, sosiale og emosjonelle behov. For å skape et positivt klima må lærerne være konsekvente, presise, ha gode interaksjoner og hjelpe elevene til å se på voksne som en ressurs. Det er viktig innenfor emosjonell støtte at læreren anerkjenner elevenes livsverden ved å motiverer og interesserer seg i klasserommet og i interaksjonene med elevene. Læreren anser elevenes meninger, tanker og ideer som verdifulle og elevene er aktivt engasjert med sine medelever i undervisningen (Pianta et al., 2012). Lærere kan oppleve å få en negativ arbeidssituasjon dersom de ikke klarer å etablere gode relasjoner til elevene. Negative relasjoner til elevene kan føre til at lærerne endrer atferd og deres holdninger og væremåte blir mer negativ og deres motivasjon blir lavere.

Klasseromsorganisering

Tidligere forskning viser at lærere som har god klasseromsorganisering oppnår mer læring hos elevene. Det kom frem at klasseledere som anvendte strategier for effektiv håndtering av atferd, som var organiserte og tydelige med faste rutiner og brukte effektive strategier for å oppnå elevdeltakelse i undervisningsaktiviteter, førte til klasserom som var godt organiserte (Marzano, 2003; Pianta & Hamre, 2009). Effektiv håndtering av elevenes atferd er et av elementene som inngår i god klasseromsorganisering, dette omhandler lærerens evne til å engasjere elevene samt at undervisningen er effektiv der en bruker maksimalt av undervisningstiden på faglig innhold (Emmer & Stough, 2001; Pianta mfl., 2012).

Produktivitet er et annet element innenfor klasseromsorganisering som omhandler at lærerne er velorganiserte i tillegg til at de håndterer elevens atferd på en effektiv måte. Lærerne mister lite undervisningstid på enkle praktiske gjøremål og de kommer raskt i gang med faglige aktiviteter. (Pianta et al., 2012). Flere studier viser til at lærere som oppnår effektive klasserom, bruker god tid på å etablere effektive rutiner i starten av skoleåret. I løpet av skoleåret fører dette til at elevene og lærerne bruker mindre tid på overganger av aktiviteter og mer tid på elevstyrte aktiviteter (Marzano, 2003; Pianta mfl., 2012). Lærere som ikke håndterer korrigerende av negativ atferd på en effektiv måte, som bruker mye av undervisningstiden på praktiske gjøremål og som ikke har etablert effektive rutiner i undervisningen, fører til klasserom som er lite velorganiserte og elevenes læring kan påvirkes negativt. Lærere som praktiserer svak klasseromsorganisering kan få opplevelser av stress da de mister kontrollen i arbeidssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Læringsstøtte

Lærere som gir metakognitive instruksjoner, oppnår å forbedre metakognitive ferdigheter samt læring hos flere av elevene, dette gjelder spesielt hos de elevene som er faglig svake (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Det å anvende læringsstrategier der en retter fokuset på å utvikle elevenes metakognitive ferdigheter, fører til bedre prestasjoner og faglig vekst hos elevene. Læringsstrategiene som kan anvendes for å utvikle metakognitive ferdigheter er å gi elevene jevnlige, presise og konstruktive tilbakemeldinger og å utvikle elevenes ordforråd og språkferdigheter (Pianta & Hamre, 2009). Det er flere studier som viser at elevene oppnår bedre akademiske prestasjoner dersom en fremmer elevenes metakognitive ferdigheter (Muijs et al., 2014). Et viktig element innenfor læringsstrategier er at lærerne har kompetanse og kunnskap innenfor det slik at de kan fremme elevenes metakognitive ferdigheter. I studien til Veenman et al. (2006) kom det frem i intervjudelen at flere lærere ønsket å få kunnskap i hvordan de skulle anvende metakognitive instruksjoner i undervisningen. Lærere som opplever å ha ikke tilstrekkelig kompetanse, som for eksempel innenfor læringsstøtte, kan føre til at lærerne opplever manglende kontroll i arbeidssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Autoritativ klasseledelse

På midten av 60-tallet utviklet Diana Baumrind en modell som skulle måle foreldres oppdragelse, det ble etablert fire foreldrestiler i modellen; ettergivende, forsømmende, autoritativ og autoritær. Til å kategorisere hvilken foreldrestil som ble praktisert ble det anvendt to dimensjoner, varme og kontroll, til å måle foreldrestilen (Baumrind, 1971). I

senere tid har disse foreldrestilene blitt overført til lærerstiler der den optimale lærerstilen er den autoritative. Lærere som er autoritative praktiserer høy kontroll i undervisningen samtidig som de utøver mye varme og danner gode relasjoner til elevene sine (Walker, 2009). En autoritativ lærer danner positive lærer-elev-relasjoner, motiverer elevene til å delta aktivt i undervisningsopplegget, viser omsorg og stiller krav og har forventninger til dem (Manger & Lillejord, 2009). I følge Marzano (2003) er implementering av regler og prosedyrer i klasserommet vesentlige elementer for at læreren skal ha kontroll i klasserommet. Når elever er med på å bestemme regler og prosedyrer, er det større sjanse for at de blir overholdt hos elevene da de etablerer en eierfølelse grunnet deres medbestemmelse. I tillegg så har bruk av regler og prosedyrer i klasserommet en forebyggende påvirkningskraft på elevenes atferd og læring. Læreren fremstår som en autoritet da kontrollen av undervisningssituasjonene blir tilpasset til elevene og til de ulike situasjonene som oppstår (Nordahl, 2012). Læringsstøtte, emosjonell støtte og klasseromsorganisering, som er nevnt tidligere, kan knyttes opp til den autoritative læreren. Lærere som er autoritative må støtte elevene faglig og sosialt, vise omsorg og ha positive relasjoner til dem og lærerne må praktisere god kontroll og stille krav og forventninger til elevene. Lærernes arbeidssituasjon kan bli påvirket i en negativ retning dersom en ikke klarer å etablere gode relasjoner til elevene eller implementering av gode regler og prosedyrer i klasserommet. Dette kan ha en negativ påvirkningskraft på elevenes atferd og læring og undervisningssituasjonene og klassemiljøet kan bli krevende og vanskelig for lærerne.

Metode

Utvalg

Classroom Interaction for Enhanced Student Learning, som forkortes til CIESL, er et forskningsbasert prosjekt som ledes av Læringsmiljøseneteret (NSLA) ved Universitetet i Stavanger. Denne studien er en del av CIESL-prosjektet og UIU²-prosjektet. Utvalget som har blitt videoobservert består av 52 lærere og elever som har fått godkjenning fra foreldre til å bli filmet. Utvalget som har besvart spørreskjemaet er 243 lærere, der 52 av lærerne har blitt videoobservert, mens de resterende 191 lærerne ikke har blitt observert i undervisning. Skolene som ble invitert til å delta i CIESL- prosjektet, deltar også i UiU. Datamaterialet er innhentet fra 10 forskjellige norske skoler som har klasseledelse som fordypning. Videoobservasjonene har blitt foretatt i klasser fra 5. til 10. trinn og klassene har blitt observert i ulike undervisningsfag som matematikk, engelsk, norsk, tysk, samfunnsfag, naturfag, kroppsøving og mat og helse.

Prosedyrer

Videoobservasjon

Videoobservasjonene av lærerne foregikk i alminnelige klasseromssettinger og hver observasjonsvideo varte i 45 minutter. Det ble gjennomført fire videoobservasjoner av hver lærer i løpet av prosjektet. I denne studien har det blitt valgt å anvende den første videoobservasjonen før intervensjonen av CIESL-prosjektet ble iverksatt. Dette for å få en autentisk innsikt av lærernes klasseledelse og deres engasjement før prosjektet influerte deres

² Den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling

ledelse av klasserommet. Tre forskere har skåret totalt 52 videoobservasjoner, det vil si to forskere har skåret 17 videoobservasjoner og en forsker har skåret 18 videoobservasjoner.

Etablering av skåringsmanual

Observasjonsinstrumentet ISTOF³ inneholder en begrenset skåringsmanual med få retningslinjer for hvordan forskerne skal skåre observasjonsvideoene. I motsetning har CLASS, som er et annet observasjonsinstrument, en detaljert og presis skåringsmanual (Pianta, Hamre, & Mintz, 2012). For å forsøke å øke inter-rater reliabiliteten etablerte de tre involverte forskerne en skåringsmanual som ble anvendt ved skåring av videoobservasjonene.

Lærerspørreskjema

I tillegg til videoobservasjon, har denne studien valgt å anvende data som er innsamlet fra lærerspørreskjema. Spørreundersøkelsen ble gjennomført på de skolene som har fokus på klasseledelse og som deltar i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU). I løpet av perioden som skolene deltar i UiU, vil spørreundersøkelsen bli gjennomført tre ganger. Det er i forbindelse med CIESL-prosjektet at denne undersøkelsen blir gjennomført og den omfatter en undersøkelse blant elever og lærere. Spørreundersøkelsen er frivillig og den består av to undersøkelser, en for lærere og en for elevene. Alle lærerne får tilbud om å svare på undersøkelsen og datamaterialet inneholder derfor besvarelser fra lærere som er med i CIESL-prosjektet og lærere som ikke er med (Forskargruppa for innovasjonsarbeid , 2014).

Måleinstrument

ISTOF

ISTOF Teacher Observation Protocol er et etablert observasjonsinstrument som blir anvendt

³ The International System for Teacher Observation and Feedback

for å skåre læreres atferd og klasseledelse. Ved bruk av ISTOF tar en utgangspunkt i klasseromsobservasjoner av lærere og skoleledere og protokollen består av 7 komponenter, 21 indikatorer og 45 utsagn. Utsagnene skåres på en 5-punkts Likert-skala med svaralternativer rangert fra ”strongly disagree” (1) til ”strongly agree” (5). Måleinstrumentet ISTOF har tilknytning til Dynamic Model of Educational Effectiveness og det forsøker å oppnå en bred og gyldig måling av effektiviteten av klasseromsledelse og dets kvalitet av de elementære prosessene (Pianta, Hamre, & Mintz, 2012). ISTOF er et observasjonsinstrument som er utgitt i engelsk format og det eksisterer ikke i norsk versjon. For å minske risikoen av feiltolkninger og for å ivareta observasjonsinstrumentets autentiske målinger, har denne studien valgt å ikke oversette komponentene, indikatorene og utsagnene til norsk, men å beholde dem i det opprinnelige formatet. De syv komponentene i ISTOF er assessment and evaluation, differentiation and inclusion, clarity of instruction, instructional skills, promoting active learning and developing metacognitive skills, classroom climate og classroom management.

Lærerspørreskjema

Lærerspørreskjemaet er utarbeidet av forskere ved Læringsmiljøsentret (NSLA) og det består av 5 komponenter som igjen innehar flere temaer under hvert komponent. Ut fra studiens forskningsfokus velges det å bruke data fra temaene stress, opplevelse av arbeidssituasjonen, læringsstøtte og klasseledelse. Det ble gjennomført faktoranalyse av opplevelse av arbeidssituasjon som indikerte at faktoren kunne inndeles i to faktorer. Denne studien har derfor valgt å inndele den i positiv arbeidssituasjon og negativ arbeidssituasjon. Faktoranalysen av klasseledelse indikerte at også denne faktoren kunne inndeles i to faktorer. Det har denne studien valgt å gjøre og de to faktorene er varme og kontroll (jfr. Ertesvåg, 2011).

En kan se i tabell 1 at eksempelutsagnene fra spørreskjemaet samstemmer med den overnevnte teorien da lærere kan oppleve stress ved utfordrende klasser, arbeidssituasjonen kan bli påvirket i en positiv retning dersom en anser arbeidet som meningsfullt (Skaalvik & Skaalvik, 2012) og følelsen av å være utbrent kan påvirke arbeidssituasjonen i en negativ retning (Stoeber & Rennert, 2008). Det å anvende metakognitive aktiviteter i klasserommet er en viktig del innenfor læringsstøtte (Pianta & Hamre, 2009). Innenfor klasseledelse er det viktig å knytte gode relasjoner til elevene, og både emosjonell støtte og autoritativ klasseledelse vektlegger relasjoner. De tre elementene i emosjonell støtte; positivt klima, lærersensitivitet og anerkjennelse av elevenes livsverden (Pianta et al., 2012), inngår alle i spørreskjemaets tema, varme. Temaet kontroll samsvarer med teorien som omhandler klasseromsorganisering samt autoritativ klasseledelse (Marzano, 2003; Pianta & Hamre, 2009).

Tabell 1: Deskriptiv data av spørreskjemaet, tema, antall utsagn, Cronbach's alpha, Likert-skala, svaralternativ og eksempelutsagn

Tema	Antall utsagn	Cronbach's alpha	Likert-skala	Svar-alternativ	Eksempelutsagn
Stress	8	0,86	9-punkts Likert-skala	"Ikke stress" (1) til "Ekstremt stress" (9)	Vanskelig/ krevende klasse
Positiv arbeids-situasjon	5	0,90	6-punkts Likert-skala	"Helt uenig" (0) til "Helt enig" (5)	Jeg opplever arbeidet mitt som nyttig
Negativ arbeids-situasjon	5	0,86	6-punkts Likert-skala	"Helt enig" (0) til "Helt uenig" (5)	Jeg føler meg utbrent som lærer
Lærings-støtte	8	0,85	6-punkts Likert-skala	"Stemmer ikke i det hele tatt" (0) til "Stemmer svært godt" (5)	Jeg er nøye med å knytte nye begreper eller prosedyrer til elevenes tidligere kunnskap slik at det øker elevenes forståelse for fagstoffet
Varme	4	0,79	6-punkts Likert-skala	"Stemmer ikke i det hele tatt" (0) til "Stemmer svært godt" (5)	Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene
Kontroll	4	0,77	6-punkts Likert-skala	"Stemmer ikke i det hele tatt" (0) til "Stemmer svært godt" (5)	Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg når de skifter aktivitet/ arbeidsplass, osv.

Statistiske analyser

Denne studien har valgt å anvende deskriptiv dataanalyser, faktoranalyser, Cronbach's alpha, Cohens d, bivariat korrelasjonsanalyse og multippel regresjonsanalyse til å analysere datamaterialet.

Faktoranalyse

I følge Hair, Black, Babin, Anderson, og Tatham (2006) kan en akseptere en nedre grense på 0,6, spesielt i tilfeller der en har få utsagn. Studien har valgt å anvende en nedre grense på 0,6 da flere av komponentene fra ISTOF inneholder få utsagn. Field, Miles, og Field (2012) henviser til J.P. Stevens tabell det den nedre akseptable grensen for et utvalg mellom 200 og 300 kan ha faktorladninger over 0,385. Utvalget i spørreskjemaet er på 243 lærere og det velges derfor i denne studien å beholde utsagn som har faktorladninger over 0,39.

Cronbach's alpha

Målinger av indre konsistens når en bruker Cronbach's alpha kan ha en nedre verdigrense på 0,7 hvis en skal oppnå tilfredsstillende indre konsistens. I følge Hair et al. (2006) kan alpha-verdier fra 0,60 aksepteres, særlig i tilfeller hvor faktoren har få utsagn. Denne studien har derfor valgt å akseptere alpha-verdier på 0,60 da noen av faktorene i denne studien inneholder få utsagn.

Reliabilitet og validitet

Til å styrke reliabiliteten til skåringen av data ble det gjennomført fire ½ -dagsseminarer for opplæring av observasjonsinstrumentet ISTOF. Forskerne skåret fire videoobservasjoner individuelt og deretter drøftet de sine skårer. De ulike utsagnene og komponentene ble diskutert og det ble vektlagt hvordan en skulle skåre utsagnene høyt og lavt. De tre forskerne etablerte en felles manual for hvordan de ulike utsagnene skulle skåres og denne manualen ble deretter anvendt i de påfølgende videoobservasjonene.

Inter-rater reliabilitet

For å styrke reliabiliteten har det blitt gjennomført målinger av inter-rater reliabilitet, det ble gjennomført måling av Fleiss kappa mellom tre forskere samt Cohens kappa mellom to av forskerne. Etter endt innføring av ISTOF oppnådde de tre forskerne en Fleiss kappa-verdi på 0,43, dette tilsvarer moderat enighet (Fleiss, Levin, & Paik, 1981). Av de 52 videoobservasjon ble 20% av videoobservasjonene skåret av to forskere og det ble utregnet Cohens kappa som hadde et sprik fra 0,1 til 0,6. I følge Cicchetti og Sparrow (1981) så gir kappa-verdier mellom 0,60 og 0,74 god reliabilitet. Den høyeste kappa-verdien forskerne oppnådde var 0,6 og en kan dermed si at de hadde god enighet seg i mellom og det ble oppnådd en inter-rater reliabiliteten som var god.

Dataanalyser

Til å analysere datamaterialet i denne studien har det blitt anvendt et av de mest brukte programvarene innenfor statistisk analyse, SPSS Statistics versjon 21 (Eikemo & Clausen, 2012). Analysene som har blitt utført i statistikkprogrammet er deskriptive dataanalyser,

Cohens kapp, Fleis kapp, faktoranalyser, bivariate korrelasjonsanalyser og multivariate regresjonsanalyser.

Forskningsetiske vurderinger

Denne studien har blitt innmeldt til Personvernombudet som del av CIESL-prosjektet. Datainnsamlingen, som lærerne deltok i, bestod av ulike typer data og informert samtykke ble innhentet for alle typer data i det samme informasjonsskjemaet. Det innsamlete datamaterialet ble kun håndtert på Læringsmiljøsentret (NSLA) ved Universitetet i Stavanger, skåringene av videoobservasjonene foregikk på pc uten internett-tilkobling, datamaterialet ble oppbevart i et innelåst skap og det ble anvendt koder på hver enkelt lærer. Dette ble gjort for å sikre at datamaterialet ble ivaretatt på en sikker og korrekt måte og for å bevare anonymiseringen til de deltagende lærerne.

Resultater

Faktoranalyse

Videoobservasjoner

Resultatene av faktoranalysen viste at *Assessment and evaluation* (AssEv) hadde faktorladninger fra 0,568 til 0,719 (α :0,506). *Differentiation and inclusion* (DiffIn) hadde faktorladninger fra 0,512 til 0,840 (α : 0,608). *Instructional skills* (InSkil) hadde faktorladninger fra 0,655 til 0,867 (α : 0,802). *Promoting active learning and developing metacognitive skills* (Meta) hadde faktorladninger fra 0,541 til 0,833 (α : 0,764). *Classroom Climate* (ClClima) hadde faktorladninger fra 0,509 til 0,829 (α : 0,682). *Classroom management* (ClManag), hadde faktorladninger fra 0,555 til 0,959 (α : 0,819).

Spørreskjema

Faktoranalysen av stress fikk faktorladninger fra 0,545 til 0,855 (α : 0,856). Resultatene fra opplevelse av arbeidssituasjonen viste at temaet hadde to faktorer. Den første faktoren hadde de fem første utsagnene der faktorladningene var fra 0,803 til 0,839 (α : 0,898). Den andre faktoren inneholdt de resterende fem utsagnene som fikk faktorladninger fra 0,754 til 0,835 (α : 0,858). Ut fra resultatene av faktoranalysen valgte studien å inndele opplevelse av arbeidssituasjonen i to variabler; positiv arbeidssituasjon og negativ arbeidssituasjon.

Klasseledelse fikk et resultat der temaet delte seg i to faktorer. Den første faktoren fikk faktorladninger fra 0,634 til 0,837 (α : 0,791), og den andre faktoren fikk faktorladninger fra 0,627 til 0,804 (α : 0,769). I studien til Ertesvåg (2011) ble det samme datamaterialet anvendt med likt utvalg av utsagn fra temaet klasseledelse. Her ga faktoranalysen det samme resultat på faktorladningene som i denne studien, og det ble etablerte de to variablene varme og kontroll. Da studien til Ertesvåg var etablert, valgte denne studien å anvende de samme variablene; varme og kontroll. Faktoranalysen av læringsstøtte ga faktorladninger fra 0,606 til 0,754 (α : 0,853). Ut fra faktoranalysene ble det etablert seks variabler; stress, positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, kontroll og læringsstøtte.

Deskriptive data

Videoobservasjoner og lærerspørreskjema

Det ble utregnet gjennomsnitt (M) på alle skårene på ISTOF-komponentene og deretter ble de observerte lærerne inndelt i de tre gjennomsnittskategoriene lavt, middels og høyt ut i fra deres gjennomsnitt på observert klasseledelse. Det var 17 lærere som skåret lavt (M: 2,58- 3,78), 19 lærere som skåret middels (M: 3,79- 4,29) og 16 lærere som skåret høyt (M: 4,30-

4,91) på observert klasseledelse. For å se om det var noen forskjeller i mellom de tre observerte gruppene ble det sammenlignet resultater fra de seks variablene. Tabell 2 viser at lærerne som hadde lavest gjennomsnitt på videoobservasjon, skåret lavest på negativ arbeidssituasjon (M:3,23, Cd: 0,34), positiv arbeidssituasjon (M:4,22, Cd:0,09) og kontroll (M:4,00, Cd:0,02), og høyest på stress (M:5,64, Cd:0,88) og på varme (M:4,71, Cd:0,91). Dette indikerer at disse lærerne utøver mest varme til elevene, men de er minst fornøyd med arbeidssituasjonen og de opplever minst kontroll og er mest stresset. Effektstørrelsen var ”large” på stress og varme og ”small” på negativ arbeidssituasjon. Det var ingen effektstørrelse på positiv arbeidssituasjon og på kontroll. De lærerne som hadde middels gjennomsnittsverdi på videoobservasjon var de lærerne som skåret lavest på stress (M:4,26, Cd:0,13), varme (M:4,33, Cd:0,85) og læringsstøtte (M:3,86, Cd: 0,20). Dette indikerer at disse lærerne opplever minst stress, men de opplever å ha mindre varme og relasjoner til elevene og de utøver mindre læringsstøtte i forhold til de andre lærerne. Effektstørrelsen var ”large” på varme, ”small” på læringsstøtte, men det var ingen effekt på stress. Lærerne med høyest gjennomsnittsverdi på videoobservasjon skåret høyest på positiv arbeidssituasjon (M:4,60, Cd:0,66), negativ arbeidssituasjon (M:3,55, Cd:0,39), kontroll (M:4,36, Cd:0,54) og læringsstøtte (M:4,19, Cd:0,67). Dette indikerer at disse lærerne er mest fornøyd med arbeidssituasjonen (negativ arbeidssituasjon har 5 = helt uenig i de negative utsagnene), de har høyest kontroll i klasserommet og de utøver mest læringsstøtte i undervisningen. Effektstørrelsen var ”medium” på positiv arbeidssituasjon, kontroll og læringsstøtte, mens negativ arbeidssituasjon hadde ”small” effektstørrelse.

Tabell 2: Gjennomsnitt (M), antall (N), standardavvik (SD) og Cohens d (Cd) av de tre kategoriene av lærere for stress, positivt arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, kontroll og læringsstøtte

	Lav gjennomsnittsverdi				Middels gjennomsnittsverdi				Høy gjennomsnittsverdi			
	M	N	SD	Cd	M	N	SD	Cd	G	M	SD	Cd
Stress	5,64	13	1,13	0,88	4,26	16	1,92	0,13	4,48	13	1,47	0,88
Positiv arbeidssituasjon	4,22	13	0,64	0,09	4,27	15	0,58	0,60	4,60	13	0,52	0,66
Negativ arbeidssituasjon	3,23	13	0,79	0,34	3,48	15	0,67	0,09	3,55	13	0,85	0,39
Varme	4,71	13	0,39	0,91	4,33	16	0,44	0,85	4,68	14	0,40	0,07
Kontroll	4,00	13	0,78	0,02	4,02	16	0,50	0,66	4,36	14	0,53	0,54
Læringsstøtte	3,98	13	0,70	0,35	3,86	16	0,54	0,20	4,19	14	0,45	0,67

Korrelasjonsanalyse

Da studiens forskningsfokus er rettet mot lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten av deres klasseledelse, var det ønskelig å se på korrelasjonen mellom variablene fra videoobservasjon og variablene fra spørreskjemaet. Analysen viste at variabelen, Assessment and evaluation (AssEv) hadde flere korrelasjoner med enkelte variabler fra spørreskjemaet. Foruten signifikante korrelasjoner på 0,01 nivå med Instructional skills (InSkil), Promoting active learning and developing metacognitive skills (Meta) og Classroom climate (ClClima), hadde assessment and evaluation (AssEv) en signifikant korrelasjon på 0,05 nivå med læringsstøtte (0,351) og kontroll (0,313). Classroom management (ClManag) hadde en signifikant korrelasjon på 0,05 nivå med kontroll (0,323). Korrelasjonsanalysen viste også at flere av variablene i spørreskjemaet hadde signifikant korrelasjon med hverandre. Positiv arbeidssituasjon hadde signifikant korrelasjon på 0,01 nivå med negativ arbeidssituasjon

(0,437), samt signifikant korrelasjon på 0,05 nivå med stress (-180). Negativ arbeidssituasjon korrelerte signifikant med stress (-0,357) på et 0,01 nivå. Læringsstøtte hadde signifikant korrelasjon på 0,01 nivå med både varme (0,397) og kontroll (0,569). Varme hadde signifikant korrelasjon på 0,01 nivå med kontroll (0,543).

Multipel regresjonsanalyse

Det har blitt gjennomført en multipel regresjonsanalyse for å se om kontroll, stress, læringsstøtte, varme og positiv arbeidssituasjon hadde en signifikant forklaringskraft på negativ arbeidssituasjon. I tabell 3 viser analysen at kontroll hadde signifikant forklaringskraft på negativ arbeidssituasjon på 0,01 nivå, mens stress og positiv arbeidssituasjon hadde signifikant forklaringskraft på 0,001 nivå. Kontroll hadde en negativ betaverdi på -0,238 og det indikerer at lærere som har lite kontroll i klasserommet, vil ha lav opplevelse av negativ arbeidssituasjon. Stress hadde en negativ betaverdi på -0,280, det indikerer at lærere som har høyt stress vil ha høy opplevelse av negativ arbeidssituasjon. Positiv arbeidssituasjon hadde en betaverdi på 0,400, noe som indikerer at lærere som har høy opplevelse av positiv arbeidssituasjon vil ha lav opplevelse av negativ arbeidssituasjon. R^2 var på 0,295, det vil si at 29,5% av variansen ($F = 14,20$, $p < 0,001$) i negativ arbeidssituasjon er forklart av kontroll, stress, læringsstøtte, varme og positiv arbeidssituasjon.

Tabell 3: Multipl regressjonsanalyse. Avhengig variabel : Negativ arbeidssituasjon

	Ustandardiserte		Standardiserte		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Konstant)	2,874	0,904		3,179	0,002
Kontroll	-0,48	0,175	-0,238	2,741	0,007
Stress	-0,194	0,046	-0,280	4,235	0,000
Læringsstøtte	0,062	0,153	0,031	0,403	0,688
Varme	0,076	0,194	0,031	0,394	0,694
Positiv arbeidssituasjon	0,647	0,107	0,400	6,022	0,000

$R^2 = ,295$

For å se om det var noen signifikant forklaringskraft på kontroll, har det blitt gjennomført en multiple regresjonsanalysen der de uavhengige variablene var positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, stress og læringsstøtte. Tabell 4 viser at positiv arbeidssituasjon hadde signifikant forklaringskraft på 0,05 nivå, mens negativ arbeidssituasjon hadde signifikant forklaringskraft på 0,01 nivå. Varme og læringsstøtte hadde en forklaringskraft som er signifikant på 0,001 nivå. Betaverdien på positiv arbeidssituasjon var på 0,152, noe som indikerer at lærere som opplever positiv arbeidssituasjon, har høy kontroll i klasserommet. Negativ arbeidssituasjon hadde en betaverdi som er på -0,178, det kan bety at lærere som erfarer høy negativ arbeidssituasjon, opplever høy kontroll i klasserommet. Varme hadde en betaverdi på 0,402, det indikerer at lærere som har god relasjon med elevene, har mye kontroll i klasserommet. Stress hadde en betaverdi som er på -0,102, noe som kan bety at de lærerne som opplever mye stress, har lite kontroll i klasserommet. Læringsstøtte hadde en betaverdi på 0,358, det indikerer at lærere som utøver mye læringsstøtte i undervisningen, har høy kontroll i klasserommet. Modellen har $R^2 = 0,473$, noe som vil si at 47,3% av variansen ($F = 30,56$, $p < 0,001$) i kontroll er forklart av positiv arbeidssituasjon, negativ arbeidssituasjon, varme, stress og læringsstøtte.

Tabell 4: Multippel regresjonsanalyse. Avhengig variabel: Kontroll

	Ustandardiserte		Standardiserte		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Konstant)	0,559	0,397		1,407	0,161
Positiv	0,122	0,050	0,152	2,442	0,016
Negativ	-0,088	0,032	-0,178	-2,741	0,007
Varme	0,487	0,074	0,402	6,551	0,000
Stress	-0,035	0,020	-0,102	-1,708	0,090
Læringsstøtte	0,348	0,060	0,358	5,804	0,000

$R^2 = ,473$

Drøfting

Målet med denne studien var å undersøke hvilken relasjon det er mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten av den videoobserverte klasseledelsen. Resultatene vil nå bli drøftet opp mot teorien og tidligere forskning som ble nevnt innledningsvis.

Lærere som skåret lavt på observert klasseledelse

Resultatene fra stress, positiv arbeidssituasjon og negativ arbeidssituasjon indikerer at lærerne som skåret lavest på observert klasseledelse, er de lærerne som er mest stresset og er minst tilfreds med arbeidssituasjonen. Det er signifikant korrelasjon mellom stress og positiv arbeidssituasjon og negativ arbeidssituasjon, en kan dermed anta at lærere som har en arbeidssituasjonen som er lite positiv, er mer stresset. Dette samsvarer med teorien da Weiss (2002) sier at trivsel i arbeidssituasjonen omhandler positive eller negative følelser eller vurderinger som er relatert til arbeidet, som for eksempel arbeidsoppgaver. En mulig årsak til at disse lærerne har rapportert høyest på stress og er minst tilfreds med arbeidssituasjonen er at deres negative følelser som er relatert til stress påvirker deres trivselsfaktor i en negativ

retning. I Klassen og Chiu (2010) sin studie viser resultatene at lærere med høyt undervisningsstress, er de lærerne som har lavest jobbtilfredshet. Dette samsvarer noe med studiens funn da de observerte lærerne i denne kategorien var de lærerne som opplevde høyest stress og var minst fornøyd med arbeidssituasjonen. Forskjellen fra denne studien og Klassen og Chiu sin studie er at de inndelte stress i variablene klasseromsstress og undervisningsstress, mens denne studien hadde kun variabelen stress.

Lærere som skåret middels på observert klasseledelse

Lærerne som skåret middels på observert klasseledelse, var de lærerne som hadde lavest gjennomsnittsverdi på varme og læringsstøtte og middels gjennomsnittsverdi på kontroll, positiv arbeidssituasjon og negativ arbeidssituasjon. I studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) kommer det frem at lærerne mener samværet med elevene er den viktigste faktoren for at arbeidet deres er meningsfullt. De synes det er givende å ha en medvirkningskraft på elevenes faglige og sosiale utvikling. Dette kan være en mulig årsak til at lærerne i denne kategorien har skåret lavest på læringsstøtte. De kan ha mistet motivasjonen da de ikke anser arbeidet sitt som meningsfullt og da er det mulig at de heller ikke anser det givende å ha en medvirkning på elevenes utvikling. Veenman et al. (2006) nevner i deres studie at flere lærere var usikre på hvordan de skulle anvende metakognitive instruksjoner i undervisningen. Dette er en annen mulig årsak for at disse lærerne skåret svakest på læringsstøtte, de mangler kompetansen for metakognitive instruksjoner og dermed anvender de det lite i undervisningen. Lærerne i denne kategorien skåret lavest på varme og dette indikerer at de har svakest relasjon med elevene sine. I følge Pianta et al. (2012) kan lærernes holdninger, væremåte og motivasjon føres i en negativ retning dersom de opplever negative relasjoner til enkelte elever. Dette kan være en mulig årsak for at disse lærerne har svakest relasjon til elevene sine. De mangler

motivasjonen for relasjonsbygging og deres holdninger og væremåte ovenfor elevene kan være svekket, noe som igjen kan føre til flere negative relasjoner til andre elever.

Et spennende funn i studiens resultater er at lærerne i denne kategorien hadde det laveste gjennomsnittet på stress, noe som indikerer at de er minst stresset av de observerte lærerne. En mulig årsak til at de er minst stresset, er at de anvender minimalt av undervisningstiden sin på relasjonsbygging og metakognitive instruksjoner. I følge Pianta og Hamre (2009) må læreren jevnlig gi presise og konstruktive tilbakemeldinger til elevene skal de klare å utvikle de metakognitive ferdighetene. Dette er både tidkrevende og utfordrende for læreren og det kreves bevissthet, engasjement, kompetanse og tilrettelegging av undervisningen for gjennomføring av metakognitive aktiviteter. Det å etablere gode relasjoner til elevene er krevende for lærere å utføre og det kreves både psykisk og fysisk innsats. Pianta et al. (2012) sier at lærere kan oppnå positive og meningsfulle relasjoner med elevene ved å danne positivt klima i klasserommet som består av varme og omsorg, faglig, sosial og emosjonell støtte og læreren er interessert og engasjert i elevenes livsverden .

Lærere som skåret høyt på observert klasseledelse

Studios resultater viser at lærerne som skåret høyest på observert klasseledelse, var de lærerne som skåret høyest på kontroll, læringsstøtte og som var mest fornøyd med arbeidssituasjonen. Teorien samsvarer med dette funnet da Bandura (1997) sier at mestringsstro og ferdigheter er vesentlig for at lærere skal klare å danne et godt læringsmiljø for elevene der de får utviklet sine kognitive ferdigheter. En må være strukturert, velorganisert og ha den nødvendige kompetanse skal en klare å utøve god læringsstøtte, og en må dermed ha god kontroll i undervisningen for å oppnå dette. Korrelasjonsanalysen indikerer det samme som teorien da kontroll har signifikant positiv korrelasjon med evaluering og vurdering, klasseledelse, læringsstøtte og varme. Det kan derfor tenkes at disse lærerne har

god mestringstro, de har troen på sine egne ferdigheter innenfor planlegging, organisering og gjennomføring av undervisningsaktiviteter. De utøver høy kontroll i undervisningen samt anvender metakognitive aktiviteter for at elevene skal utvikle sine metakognitive ferdigheter. Den multiple regresjonsanalysen viser at lærere som opplever en positiv arbeidssituasjon indikerer høy kontroll i undervisningen. Dette stemmer med resultatene over da disse lærerne var de som var mest fornøyd med arbeidssituasjonen og det var de som skåret høyest på kontroll. Marzano (2003) vektlegger viktigheten med å etablere gode rutiner og prosedyrer i klasserommet for å oppnå høy kontroll. Det å ha god kontroll i klasserommet vil ha påvirkningskraft på elevenes atferd og læring. En mulig årsak til at disse lærerne er mest fornøyd med arbeidssituasjonen er fordi de har høy kontroll i klasserommet. En kan anta at disse lærerne har etablert regler og prosedyrer i klasserommet som fungerer for elevene og dermed er det mindre uro og negativ atferd i undervisningen. Miller (2003) sin studie viser at lærere som ikke har kontroll og har vanskeligheter med å håndtere vanskelig atferd, opplever stress, press og tvil om sin egen kompetanse. En kan dermed anta at disse lærerne har god mestringstro på sin egen kompetanse da de har høy kontroll i undervisningen.

Et interessant funn i denne studien er at negativ arbeidssituasjon indikerer høy kontroll i undervisningen. En mulig årsak til dette funnet er at lærere som er usikre, anvender rutinearbeid i klasserommet. De er redde for å miste kontrollen og dermed hjelper rutinene dem til å bevare roen og de føler seg mer trygge i lærerrollen. Dette bekreftes i Munthe (2003) sin studie da resultatene viser at usikre lærere har en mer rutinepreget arbeidsmåte. Dette bekreftes også i Rosenholtz (1991) sin studie da usikre lærere unngår risikoer og utfordrende arbeidsoppgaver ved å anvende rutinearbeid. Det kan tenkes at disse lærerne kan miste kontrollen dersom de møter på uforutsette handlinger og situasjoner i klasserommet, dette kan igjen føre til at disse lærerne vil oppleve stress. Dette bekreftes i studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) der flere yngre lærere oppga at opplevelser av stress kom til syne når de var i

ferd med å miste kontrollen i arbeidssituasjoner. En annen mulig årsak til at disse lærerne anvender rutinearbeid er at de er usikre grunnet manglende kompetanse.

Metodiske vurderinger

En styrke ved denne studien er at det er anvendt to innsamlingsmetoder for datamaterialet, videoobservasjon og spørreskjema. Studien oppnådde Cohens kappa-verdi på 0,6 og det vurderes som tilfredsstillende enighet i mellom forskerne som har skåret videoobservasjonene, den indre reliabiliteten anses som god. Den ytre validiteten er svak i studien da utvalget er for lite og resultatene kan dermed ikke generaliseres videre til andre lærere på andre skoler. Forskning viser at det kan være vanskelig og utfordrende å oppnå god inter- rater reliabilitet, og selv om denne studien oppnådde god indre reliabilitet, så var noen av Cohens kappa-verdiene under 0,6. En mulig årsak til at noen av kappa-verdiene var lave er at ISTOF består av 45 utsagn og det er utfordrende for observatørene å skåre det samme på flesteparten av utsagnene. Faktoranalysene som studien gjennomførte på ISTOF-komponentene fikk noen faktorladninger og Cronbach's alpha-verdier som var på den nedre grensen av akseptabel eller under grensen. En mulig årsak til disse lave resultatene er at utvalget bestod av kun 52 lærere og det er vanskelig å oppnå gode faktorladninger med så lavt utvalg. Cronbach's alpha, som måler den indre konsistensen på utsagnene, kan være utfordrende å få høy nok dersom en har få utsagn. Enkelte av komponentene i ISTOF inneholdt kun 4 utsagn og dette kan være årsaken til lavere Cronbach's alpha-verdier.

Avsluttende kommentarer

Det har i denne studien blitt besvart på problemstillingen: "Hvilken relasjon er det mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og kvaliteten på deres klasseledelse?". Med utgangspunkt fra den overnevnte teorien og drøftingen, vises følgende relasjoner: De lærerne

som skåret lavest på observert klasseledelse, var de som skåret høyest på stress og som var minst tilfreds med arbeidssituasjonen. De lærerne som skåret middels på observert klasseledelse, var de lærerne som skåret middels på kontroll og som var middels fornøyd med arbeidssituasjonen. Lærerne som skåret høyest på observert klasseledelse, var de som var mest tilfreds med arbeidssituasjonen og de skåret høyest på kontroll og læringsstøtte.

Videre forskning og implikasjoner for praksis

Det er viktig å iverksette tiltak for å redusere stress da personer som arbeider over tid i et yrke med høyt stress nivå, er mer utsatt for å bli utbrent. Dette gjelder spesielt for personer som arbeider med mennesker, som for eksempel lærere (Pianta et al., 2012). Tidligere forskning viser at stressreducerende intervensjoner førte til signifikant reduksjon av stress og utmattelse og det var signifikant økning av positiv arbeidssituasjon. Videre forskning kan bygge videre på denne studiens resultater og iverksette kompetansebyggende aktiviteter som kan redusere stress i utsatte yrker, som for eksempel læreryrket. Studien har et lite utvalg og den ytre validiteten er svak og dermed kan ikke resultatene generaliseres videre. Det er derfor behov for ytterligere forskning med et større utvalg der en ser på sammenhengen mellom læreres opplevelser av egen arbeidssituasjon og deres utførelse av klasseledelse. Det ble i denne studien anvendt data fra den første videoobservasjonen samt spørreskjema fra første runde. Videre forskning der det anvendes data fra en ny innsamlingsrunde fra CIESL-prosjektet, kan gi interessante funn om det pågående innovasjonsarbeidet.

Litteratur

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baumrind, Diana. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.
- Bredmar, Anna-Carin. (2013). Teachers' experiences of enjoyment of work as a subtle atmosphere: an empirical lifeworld phenomenological analysis. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(spe.), 01-16.
- Brøyn, T. . (2014). Læreres arbeidsglede. *Bedre skole*, 2014(3), 16-17.
[https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS_3_2014/BS-0314-WEB_Reportasje_Laereres_arbeidsglede.pdf](https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_3_2014/BS-0314-WEB_Reportasje_Laereres_arbeidsglede.pdf)
- Cicchetti, Domenic V, & Sparrow, Sara A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: applications to assessment of adaptive behavior. *American journal of mental deficiency*.
- Eikemo, Terje Andreas, & Clausen, Tommy Høyvarde. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Tapir akademisk forl.
- Emmer, Edmund T, & Stough, Laura M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ertesvåg, Sigrun K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.
- Ertesvåg, Sigrun K. (2015). *Classroom interaction – Similarities and differences in teacher perceptions, student perceptions and classroom observations*. Paper presentet at International congress for school effectiveness and school improvement. Cincinnati January 3rd-6th.
- Field, Andy P. (2005). *Discovering statistics using SPSS : (and sex, drugs and rock 'n' roll)* (2nd utg.). London ; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Field, Andy P., Miles, Jeremy, & Field, Zoë. (2012). *Discovering statistics using R*. London ; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fleiss, Joseph L, Levin, Bruce, & Paik, Myunghee Cho. (1981). The analysis of data from matched samples. *Statistical Methods for Rates and Proportions, Third Edition*, 373-406.
- Forskargruppa for innovasjonsarbeid (2014) *Classroom interaction for enhanced student learning – CIESL Implementing research-based knowledge regarding teacher-student interaction. Prosjektplan*. Læringsmiljøsentret, Universitetet I Stavanger. Upublisert
- Hair, Joseph F, Black, William C, Babin, Barry J, Anderson, Rolph E, & Tatham, Ronald L. (2006). *Multivariate data analysis* (Vol. 6): Pearson Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Innstrand, Siw Tone, Espnes, Geir Arild, & Mykletun, Reidar. (2004). Job stress, burnout and job satisfaction: an intervention study for staff working with people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(2), 119-126.
doi: 10.1111/j.1360-2322.2004.00189.x
- Jensen, Jennifer 2015. *Ny forskning: Læreres mistrivelser rammer elevene*. Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisere.
- Klassen, Robert M, & Chiu, Ming Ming. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser - en ny syntese* (1. utgave, 2. opplag. utg.). København: Akademisk Forlag.

- Manger, Terje , & Lillejord, Sølvi. (2009). Livet i skolen. I Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl & Turid Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 346). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miller, Andy. (2003). *Teachers, parents and classroom behaviour: A psychosocial approach*: McGraw-Hill Education (UK).
- Muijs, Daniel, Kyriakides, Leonidas, van der Werf, Greetje, Creemers, Bert, Timperley, Helen, & Earl, Lorna. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Munthe, Elaine. (2003). Teachers' professional certainty. *University of Oslo. (Doctoral thesis)*.
- Nordahl, Thomas. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pianta, Robert C, & Hamre, Bridget K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, Robert C, Hamre, Bridget K, & Allen, Joseph P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386): Springer.
- Pianta, Robert C, Hamre, Bridget K, & Mintz, Susan. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*: Teachstone.
- Rosenholtz, Susan J. (1991). *Teacher's workplace: The organizational context of schooling*: Teachers College Press.
- Skaalvik, E. M, & Skaalvik, S. (2009a). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, 1, 30-37.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, Einar M, & Skaalvik, Sidsel. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, Einar M, & Skaalvik, Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*: Universitetsforlaget.
- Stoeber, Joachim, & Rennert, Dirk. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53.
- Veenman, Marcel VJ, Van Hout-Wolters, Bernadette HAM, & Afflerbach, Peter. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Walker, Joan MT. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.
- Weiss, Howard M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.

DEL 3: VEDLEGG

Vedlegg 1: Deskriptiv data, tabell 9**Tabell 9: Deskriptiv data av observerte lærere og ikke observerte lærere, spørreskjema**

	N	Missing	Gjennom-	Standard-	Skewness	Kurtosis	Minimum	Maximum
Stress								
Observervert	42	10	4,76	1,65	-0,453	-0,492	1,25	8
Ikke observervert	160	29	4,43	1,64	0,102	-0,501	1	8,75
Positiv arbeidssituasjon								
Observervert	41	11	4,36	0,59	-0,723	0,415	2,6	5
Ikke observervert	161	30	4,27	0,7	-1,730	7,438	0	5
Negativ arbeidssituasjon								
Observervert	41	11	3,42	0,761	-0,173	-0,194	1,8	5
Ikke observervert	161	30	3,33	1,2	-0,660	-0,171	0	5
Varme								
Observervert	43	9	4,56	0,44	-1,019	0,005	3,5	5
Ikke observervert	164	25	4,52	0,47	-0,691	-0,387	3	5
Kontroll								
Observervert	43	9	4,12	0,62	-0,537	0,839	2,25	5
Ikke observervert	164	25	4,17	0,55	-0,334	-0,364	2,75	5
Læringsstøtte								
Observervert	43	9	4,01	0,57	-0,301	-0,564	2,75	5
Ikke observervert	162	27	3,77	0,59	-0,254	0,422	1,71	5

Vedlegg 2: Faktoranalyse av spørreskjema. Tabell 10: stress. Tabell 11: klasseledelse.
 Tabell 12: læringsstøtte. Tabell 13: opplevelse av arbeidssituasjon

Tabell 10: Faktoranalyse av stress

	Komponent 1
Vanskelig/krevende klasse	0,855
Ansvar for elevprestasjoner (f.eks. at de lykkes på eksamen)	0,659
Bråkete elever	0,855
For mye/mange arbeidsoppgaver (f.eks. papirarbeid/forberede timer, vurderingsarbeid)	0,551
Holde disiplin i klassen	0,794
Elevs uhøflige atferd eller uforskamma oppførsel	0,778
Ha ekstra oppgaver/ansvar på grunn av at andre lærere er borte	0,545
Store klasser	0,614

Tabell 11: Faktoranalyse av klasseledelse

	Komponent	
	1	2
Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene	0,826	0,189
Jeg viser interesse for den enkelte elev	0,837	0,23
Jeg roser elevene ofte	0,634	0,183
Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet)	0,737	0,272
Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg når de skifter aktivitet/arbeidsplass, osv.	0,112	0,804
Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg i fellesundervisning	0,255	0,768
Jeg har etablert gode rutiner/regler for individuelt arbeid	0,218	0,736
Jeg følger nøye med i elevenes oppførsel i timene	0,385	0,627

Tabell 12: Faktoranalyse av læringsstøtte

	Komponent 1
Jeg legger vekt på å vekke/støtte elevenes engasjement gjennom tydelige mål for aktiviteter og bruk av varierte tilnærminger til fagstoffet	0,722
Jeg er nøye med å støtte elevenes forståelse av fagstoffet ved å knytte sammen fakta, ferdigheter, begreper og prinsipper.	0,754
Jeg er nøye med å knytte nye begreper eller prosedyrer til elevenes tidligere kunnskap slik at det øker elevenes forståelse for fagstoffet.	0,722
Jeg oppmuntrer hele tiden elevene til å forklare hvordan de tenker gjennom å beskrive hvordan de kom fram til et svar/argument eller hvordan de tilnærmet seg en gitt problemstilling.	0,699
Jeg er nøye på å stille elevene åpne spørsmål som er tilstrekkelig utfordrende til at elevene virkelig må jobbe med dem før de går til neste spørsmål/problemstilling.	0,722
Jeg er nøye på å gi elevene spesifikke tilbakemeldinger på hva de gjør bra eller hva som kan forbedres.	0,606
Jeg legger vekt på at diskusjoner i klassen skal øke elevenes forståelse gjennom lange ordvekslinger som går frem og tilbake, som bygger på hverandre og der elevene forklarer hvordan de tenker.	0,671
Jeg er nøye på at faglige diskusjoner i klassen bidrar til at elevene øker sin kunnskap om det aktuelle temaet f.eks. gjennom å argumentere, sammenligne, utforske.	0,737

Tabell 13: Faktoranalyse av opplevelse av arbeidssituasjon

	Komponent	
	1	2
Arbeidet mitt gir meg en opplevelse av tilfredshet	0,839	0,253
Arbeidet mitt gir meg en god følelse	0,830	0,356
Jeg opplever arbeidet mitt som nyttig	0,829	0,065
Jeg opplever arbeidet mitt som trivelig	0,812	0,120
Arbeidet mitt gir meg en følelse av å prestere noe	0,803	0,128
Jeg føler meg følelsesmessig tappet av arbeidet mitt	0,067	0,835
Jeg føler meg oppbrukt ved slutten av en arbeidsdag	0,006	0,776
Når jeg står opp om morgenen, føler jeg meg utmattet med tanke på en ny dag på jobben	0,299	0,779
Jeg føler meg utbrent som lærer	0,225	0,780
Jobben min gjør meg frustrert	0,332	0,754

Vedlegg 3: Faktoranalyse, videoobservasjoner. Tabell 14: Assessment and evaluation. Tabell 15: Differentiation and inclusion. Tabell 16: Clarity of instruction. Tabell 17: Instructional skills. Tabell 18: Promoting active learning and developing metacognitive skills. Tabell 19: Classroom climate. Tabell 20: Classroom management

Tabell 14: Faktoranalyse, *Assessment and evaluation*

	Komponent 1
The teacher makes explicitly clear why an answer is correct or not	,672
The teacher provides appropriate feedback to the answers given by students	,568
Assignments given by the teacher are clearly related to what students learned	,659
The teacher explains how assignments are aligned to the learning goals of the lesson	,719

Tabell 15: Faktoranalyse, *Differentiation and inclusion*

	Komponent 1
Students communicate frequently with one another on task-oriented issues	,840
All students are actively engaged in learning	,596
The teacher makes a distinction in the scope of the assignments for different groups of students	,807
The teacher gives additional opportunities for practice to students who need them	,512

Tabell 16: Faktoranalyse, *Clarity of instruction*

	Komponent 1
The teacher regularly checks for understanding	,117
The teacher communicates in a clear and understandable manner	,898
The teacher clarifies the lesson objectives at the start of the lesson	,363
The teacher asks students to identify the reasons why specific activities take place in the lesson	,172
The teacher presents the lesson with a logical flow that moves from simple to more complex concepts	,085
The teacher implements the lesson smoothly moving from one stage to another with well-managed transition points	,924

Tabell 17: Faktoranalyse, *Instructional skills*

	Komponent 1
The teacher provides sufficient wait time and response strategies to involve all types of learners	,655
The teacher gives assignments that stimulate all students to activate involvement	,772
The teacher poses questions which encourage thinking and elicit feedback	,664
The teacher uses a variety of instructional strategies during the class period	,822
The teacher uses different, appropriate instructional strategies for different groups of student	,867

Tabell 18: Faktoranalyse, Promoting active learning and developing metacognitive skills

	Komponent 1
The teacher invites students to use strategies which can help them solve different types of problems	,738
The teacher invites students to explain the different steps of the problem solving strategy which they are using	,833
The teacher explicitly provides instruction in problem-solving strategies	,752
The teacher motivates the students to think about the advantages and disadvantages of certain approaches	,541
The teacher asks the students to reflect on the solutions/answers they gave to problems or questions	,717

Tabell 19: Faktoranalyse, Classroom climate

	Komponent 1
The teacher demonstrates genuine warmth and empathy toward all students in the classroom	,575
The teacher creates purposeful activities that engage every student in productive work	,784
The teachers instruction is interactive (lots of questions and answers)	,750
The teachers gives turns to and/or involves those students who do not voluntarily participate in classroom activities	,509
The teacher seeks to engage all students in classroom activities	,829

Tabell 20 : Faktoranalyse, Classroom management

	Komponent
	1
Teacher starts lesson on time	,770
Teacher makes sure that students are involved in learning activities until the end of the lesson	,723
Actions are taken to minimize disruption	,683
There is clarity about when and how students can get help to do their work in class	,956
There is clarity about what options are available when the students finish their assignments	,555
The teacher corrects misbehavior with measures that fit the seriousness of the misconduct	,956

Vedlegg 4: Bivariat korrelasjonsanalyse

Tabell 21: Pearson korrelasjon

	AssEv	DiffIn	InSkil	Meta	ClClima	ClManag	Positiv arbeids- situasjon	Negativ arbeids- situasjon	Lærings- støtte	Varme	Kontroll	Stress
AssEv	1	,268	,474**	,526**	,364**	,417**	,282	,025	,351*	,051	,313*	,066
DiffIn		1	,524**	,368**	,548**	,233	,065	,088	-,151	,034	,022	-,265
InSkil			1	,450**	,672**	,292*	,080	,121	-,085	-,157	,020	-,233
Meta				1	,314*	,171	,243	,205	,157	,004	,163	-,221
ClClima					1	,148	,006	,124	-,130	-,199	-,044	-,163
ClManag						1	,080	,106	,245	,027	,323*	-,189
Positiv arbeidssituasjon							1	,437**	,095	-,008	,128	-,180*
Negativ arbeidssituasjon								1	-,035	-,110	-,128	-,357**
Læringsstøtte									1	,397**	,569**	-,058
Varme										1	,543**	,051
Kontroll											1	-,065
Stress												1

*. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå (2-tailed).

** . Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå (2-tailed).

Vedlegg 5, Spørreskjema. Tema 1: Klasseledelse. Tema 2: Læringsstøtte. Tema 3: Opplevelser av arbeidssituasjon. Tema 4: Stress

Tema 1: Klasseledelse (α : 0,791*, α : 0,0769**)

Sett kryss ved alternativet som passer best for deg

		Stemmer ikke i det hele tatt 0	1	2	3	4	Stemmer svært godt 5
1.	Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2.	Jeg viser interesse for den enkelte elev*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3.	Jeg roser elevene ofte*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4.	Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet)*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5.	Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg når de skifter aktivitet/arbeidsplass, osv.**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.	Jeg har etablert gode rutiner/regler for hvordan elevene skal forholde seg i fellesundervisning**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7.	Jeg har etablert gode rutiner/regler for individuelt arbeid**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8.	Jeg følger nøye med i elevenes oppførsel i timene**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

* Inngår i variabelen varme

** Inngår i variabelen kontroll

Tema 2: Læringsstøtte (α : 0, 853)

Når du besvarer spørsmålene nedenfor, vurder i hvilken grad den enkelte påstand gjelder for din læringsstøtte til de fleste eller alle elevene i klassen, ikke bare til enkelte elever.

		Stemmer ikke i det hele tatt					Stemmer svært godt
		0	1	2	3	4	5
1.	Jeg legger vekt på å vekke/støtte elevenes engasjement gjennom tydelige mål for aktiviteter og bruk av varierte tilnærminger til fagstoffet	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2.	Jeg er nøye med å støtte elevenes forståelse av fagstoffet ved å knytte sammen fakta, ferdigheter, begreper og prinsipper.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3.	Jeg er nøye med å knytte nye begreper eller prosedyrer til elevenes tidligere kunnskap slik at det øker elevenes forståelse for fagstoffet.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4.	Jeg oppmuntrer hele tiden elevene til å forklare hvordan de tenker gjennom å beskrive hvordan de kom fram til et svar/argument eller hvordan de tilnærmet seg en gitt problemstilling.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5.	Jeg er nøye på å stille elevene åpne spørsmål som er tilstrekkelig utfordrende til at elevene virkelig må jobbe med dem før de går til neste spørsmål/problemstilling.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

6. Jeg er nøye på å gi elevene spesifikke tilbakemeldinger på hva de gjør bra eller hva som kan forbedres. 0 1 2 3 4 5
7. Jeg legger vekt på at diskusjoner i klassen skal øke elevenes forståelse gjennom lange ordvekslinger som går frem og tilbake, som bygger på hverandre og der elevene forklarer hvordan de tenker. 0 1 2 3 4 5
8. Jeg er nøye på at faglige diskusjoner i klassen bidrar til at elevene øker sin kunnskap om det aktuelle temaet f.eks. gjennom å argumentere, sammenligne, utforske. 0 1 2 3 4 5
-

Tema 3: Opplevelse av arbeidssituasjonen (α : 0, 898*, α : 0, 858**)

		Helt uenig					Helt enig
		0	1	2	3	4	5
1.	Arbeidet mitt gir meg en opplevelse av tilfredshet*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2.	Arbeidet mitt gir meg en god følelse*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3.	Jeg opplever arbeidet mitt som nyttig*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4.	Jeg opplever arbeidet mitt som trivelig*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5.	Arbeidet mitt gir meg en følelse av å prestere noe*	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6.	Jeg føler meg følelsesmessig tappet av arbeidet mitt**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7.	Jeg føler meg oppbrukt ved slutten av en arbeidsdag**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8.	Når jeg står opp om morgenen, føler jeg meg utmattet med tanke på en ny dag på jobben**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.	Jeg føler meg utbrent som lærer**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10.	Jobben min gjør meg frustrert**	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

* Inndelt i variabelen positiv arbeidssituasjon

** Inndelt i variabelen negativ arbeidssituasjon

Tema 4: Stress (α : 0,856)

Som lærer, hvor stor kilde er disse faktorene for deg?

	Ikke stress								Ekstremt stress
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Vanskelig/krevende klasse	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
2. Ansvar for elevprestasjoner (f.eks. at de lykkes på eksamen)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
3. Bråkete elever	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
4. For mye/mange arbeidsoppgaver(f.eks. papirarbeid/forberede timer, vurderingsarbeid)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
5. Holde disiplin i klassen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
6. Elevers uhøflige atferd eller uforskamma oppførsel	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
7. Ha ekstra oppgaver/ansvar på grunn av at andre lærere er borte	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
8. Store klasser	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9

Vedlegg 6: ISTOF skåringsskjema

**ISTOF Teacher Observation Protocol
(2006 version)**

The ISTOF Teacher Observation Protocol was designed by an international team of experts in the area of teacher effectiveness to measure observable teacher behaviours consistent with effective classroom teaching. Each observation should be conducted in a regular classroom setting and last for an entire class period (typically 40 - 50 minutes). The observer should rate each item according to the following rating scale.

- 5 - Strongly Agree**
- 4 - Agree Somewhat**
- 3 - Neutral**
- 2 - Disagree Somewhat**
- 1 - Strongly Disagree**
- NA - Not applicable/unable to observe**

COMPONENT 1: ASSESSMENT AND EVALUATION

(1) Indicator #1.1: The teacher gives explicit, detailed and constructive feedback

Item #1: *The teacher makes explicitly clear why an answer is correct or not.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>	NA <i>Not Applicable</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------	------------------------------------

Item #2: *The teacher provides appropriate feedback to the answers given by the students.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

(2) Indicator #1.2: Assessment is aligned with goals and objectives

Item #3: *Assignments given by the teacher are clearly related to what students learned.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

Item #4: *The teacher explains how assignments are aligned to the learning goals of the lesson.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

COMPONENT 2: DIFFERENTIATION AND INCLUSION

(3) Indicator #2.1: The teacher creates an environment in which all students are involved

Item #5: *Students communicate frequently with one another on task-oriented issues.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

Item #6: *All students are actively engaged in learning.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

(4) Indicator #2.2: The teacher takes full account of student differences

Item #7: *The teacher makes a distinction in the scope of the assignments for different groups of students.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>	NA <i>Not Applicable</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------	------------------------------------

Item #8: *The teacher gives additional opportunities for practice to students who need them.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>	NA <i>Not Applicable</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------	------------------------------------

COMPONENT 3: CLARITY OF INSTRUCTION

(5) Indicator #3.1: The teacher shows good communication skills

Item #9: *The teacher regularly checks for understanding.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

Item #10: *The teacher communicates in a clear and understandable manner.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

(6) Indicator #3.2: Clear explanation of purpose

Item #11: *The teacher clarifies the lesson objectives at the start of the lesson.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>	t
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------	----------

Item #12: *The teacher asks students to identify the reasons why specific activities take place in the lesson.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

(7) Indicator #3.3: Lessons are well structured

Item #13: *The teacher presents the lesson with a logical flow that moves from simple to more complex concepts.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

Item #14: *The teacher implements the lesson smoothly moving from one stage to another with well-managed transition points.*

5	4	3	2	1	NA
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>	<i>Not Applicable</i>

COMPONENT 4: INSTRUCTIONAL SKILLS

(8) Indicator #4.1: The teacher is able to engage students

Item #15: *The teacher provides sufficient wait time and response strategies to involve all types of learners.*

5	4	3	2	1	NA
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>	<i>Not Applicable</i>

Item #16: *The teacher gives assignments that stimulate all students to active involvement.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

(9) Indicator #4.2: The teacher possesses good questioning skills

Item #17: *The teacher poses questions which encourage thinking and elicit feedback.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

Item #18: *The length of the pause following questions varies according to the difficulty level of questions (e.g., a question calling for application of abstract principles requires a longer pause than a factual question).*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

(10) Indicator #4.3: The teacher uses various teaching methods and strategies

Item #19: *The teacher uses a variety of instructional strategies during the class period.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

Item #20: *The teacher uses different, appropriate instructional strategies for different groups of students.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

COMPONENT 5: PROMOTING ACTIVE LEARNING AND DEVELOPING METACOGNITIVE SKILLS

(11) Indicator #5.1: The teacher helps pupils develop problem-solving and meta-cognitive strategies

Item #21: *The teacher invites students to use strategies which can help them solve different types of problems.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

Item #22: *The teacher invites students to explain the different steps of the problem solving strategy which they are using.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

Item #23: *The teacher explicitly provides instruction in problem-solving strategies.*

5 <i>Strongly Agree</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly Disagree</i>
-----------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------------

(12) Indicator #5.2: The teacher gives students opportunities to be active learners

Item #24: *The teacher encourages students to ask one another questions and to explain their understanding of topics to one other.*

5 <i>Strongly</i>	4	3 <i>Neutral</i>	2	1 <i>Strongly</i>
-----------------------------	----------	----------------------------	----------	-----------------------------

Agree

Disagree

Item #25: *The teacher gives students the opportunity to correct their own work.*

5 Strongly Agree	4	3 Neutral	2	1 Strongly Disagree
-------------------------------	----------	---------------------	----------	----------------------------------

(13) Indicator #5.3: The teacher fosters critical thinking in students.

Item #26: *The teacher motivates the students to think about the advantages and disadvantages of certain approaches.*

5 Strongly Agree	4	3 Neutral	2	1 Strongly Disagree
-------------------------------	----------	---------------------	----------	----------------------------------

Item #27: *The teacher asks the students to reflect on the solutions/answers they gave to problems or questions.*

5 Strongly Agree	4	3 Neutral	2	1 Strongly Disagree
-------------------------------	----------	---------------------	----------	----------------------------------

Item #28: *The teacher invites the students to give their personal opinion on certain issues.*

5 Strongly Agree	4	3 Neutral	2	1 Strongly Disagree
-------------------------------	----------	---------------------	----------	----------------------------------

(14) Indicator #5.4: The teacher connects material to students' real world experiences

Item #29: *The teacher systematically uses material and examples from the students' daily life to illustrate the course content.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

Item #30: *Students are invited to give their own examples.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

COMPONENT 6: CLASSROOM CLIMATE

(15) Indicator #6.1: All students are valued.

Item #31: *The teacher demonstrates genuine warmth and empathy toward all students in the classroom.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

Item #32: *The teacher shows respect for the students in both in his/her behaviour and use of language.*

5	4	3	2	1
<i>Strongly Agree</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly Disagree</i>

(16) Indicator #6.2: The teacher initiates active interaction and participation.

Item #33: *The teacher creates purposeful activities that engage every student in productive work.*

5	4	3	2	1
----------	----------	----------	----------	----------

5	4	3	2	1	
Strongly		Neutral		Strongly	
Agree				Disagree	

Item #40: Teacher makes sure that students are involved in learning activities until the end of the lesson.

5	4	3	2	1	
Strongly		Neutral		Strongly	
Agree				Disagree	

Item #41: Actions are taken to minimize disruption.

5	4	3	2	1	NA	
Strongly		Neutral		Strongly		Not
Agree				Disagree		Applicable

(20) Indicator #7.2: Clear rules are evident

Item #42: *There is clarity about when and how students can get help to do their work in class.*

5	4	3	2	1	
<i>Strongly</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly</i>	
<i>Agree</i>				<i>Disagree</i>	

Item #43: *There is clarity about what options are available when the students finish their assignments.*

5	4	3	2	1	
<i>Strongly</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly</i>	
<i>Agree</i>				<i>Disagree</i>	

(21) Indicator #7.3: Misbehaviours and disruptions are effectively dealt with

Item #44: *The teacher corrects misbehaviour with measures that fit the seriousness of the misconduct (e.g., she does not overreact).*

5	4	3	2	1	NA	
<i>Strongly</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly</i>		<i>Not</i>
<i>Agree</i>				<i>Disagree</i>		<i>Applicable</i>

Item #45: The teacher deals with misbehaviour and disruptions by referring to the established rules of the classroom.

5	4	3	2	1	NA
<i>Strongly</i>		<i>Neutral</i>		<i>Strongly</i>	<i>Not</i>
<i>Agree</i>				<i>Disagree</i>	<i>Applicable</i>

Vedlegg 7: Forfatterveiledning, Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk

Skriveveiledning

Du finner instruksjoner for å oppdatere din brukerprofil eller endre passord [her](#).

Forberedelse til innsending av vitenskapelig artikkel for fagfellevurdering

Manuskript som sendes til *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, må følge spesifiseringen under:

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk vurderer alle manuskript på følgende betingelser:

- Manuskript som sendes til tidsskriftet må ikke være duplikat av tidligere publiserte arbeid, inkludert ditt eget.
- Manuskriptet må ikke være til vurdering andre steder.
- Artiklene deles inn i to kategorier; Artikler opptil 6000 ord, og artikler mellom 6000 og 8000 ord. Kategoriene er representert i [publiseringsavgiften](#). Artikler som skal fagfellevurderes må ikke overskride 8000 ord, inkludert referanser, sammendrag etc. Manuskript som overskrider dette vil vurderes kritisk med tanke på lengde.

Merk at den forfatteren som sender inn manuskriptet vil stå som kontaktperson gjennom resten av prosessen, og må selv ta ansvar for å formidle kommunikasjonen til eventuelle medforfattere.

For **plagiatkontroll**, se engelsk versjon ovenfor.

Språk

Alle artikler må skrives på et av de skandinaviske språkene eller på engelsk - britisk eller amerikansk (konsekvent språkbruk). Dersom forfatteren ikke skriver på sitt morsmål må forfatteren selv sørge for at manuset blir profesjonelt språkvasket før siste versjon sendes inn.

Oppsett for manuskript

Så fremt det er mulig skal artikkelen følge tradisjonelt oppsett. Sett inn sidetall. For å legge til rette for fagfellevurderingsprosessen ber vi forfatteren sørge for et komplett manus, fortrinnsvis i form av en PDF fil som inkluderer alle figurer, tabeller, og annet plassert til slutt i dokumentet etter referanselisten. Microsoft Word, RTF eller WordPerfect som filformat kan også anvendes.

Tittelside

Organiser tittelsiden på følgende måte:

- 1) tittel på manuskriptet
- 2) navn på forfatter(e)
- 3) institusjonstilhørighet
- 4) epostadresse for alle forfattere (satt opp alfabetisk)

5) navn og fullstendig post og epostadresse for den av forfatterne som skal ivareta

korrespondansen med tidsskriftet. Vedkommende forfatter er også garantist for alle parter

6) forfatterbiografi (tre til fem linjer) for hver forfatter.

Tidsskriftet har dobbel blind fagfelleevaluering. For å ivareta anonymitet, må tittelsiden lastes opp separat. Dette forklares under guiden i "Submit a Manuscript".

Det er også viktig at det sørges for anonymisering i manus. Det er nødvendig for å ivareta fagfellevurderingsprosessen.

Sammendrag

Artikler må inkludere et sammendrag på 150 - 200 ord. Angi også 3-5 nøkkelord, som skal være forskjellige fra ord som forekommer i tittelen. Dette er viktig for relevante treff i søkemotorer. Artikler på skandinaviske språk må også ha et engelsk sammendrag (abstract) og engelske stikkord (key words).

Overskrifter

Overskrifter skal ikke nummereres. Bruk maksimum tre nivåer. Marker overskriftene tydelig med for eksempel store bokstaver, uthevet eller lignende.

Format

Bruk Times New Roman, punkt 12 og dobbel linjeavstand gjennom manuskriptet ditt, inkludert sitater. Ikke bruk unødvendig formatering. Bruk bare ett mellomrom mellom ord. Bruk ett tabulatortrykk i begynnelsen av et avsnitt, bortsett fra etter overskrifter og sitater som er innrykket. Ikke bruk tom linje for å markere nytt avsnitt. Bruk tom linje etter overskrifter og sitater som er innrykket.

Sitat

Bruk doble anførselstegn; dersom det er sitat inne i et sitat bruker du enkle anførselstegn. Dersom sitatet er fra en tekst som er på et nordisk eller engelsk språk beholder man den originale teksten. Dersom sitatet er på andre språk (for eksempel italiensk, tsjekkisk, russisk) må forfatteren selv oversette. Marker oversetting slik (Gramsci, 1947, s. 13; min oversettelse).

Kursiv

Bruk kursiv for hele arbeid (bøker, tidsskrift, aviser). Bruk doble anførselstegn for deler av et arbeid (artikler, eventyr, vers).

Illustrasjoner/grafer/diagrammer

Marker stedet i teksten der du foreslår at en illustrasjon eller liknende skal inn med klammer, på en egen linje, helst mellom to avsnitt; e.g. [Ill. 1]. Alternativt kan du sette inn illustrasjonen der den skal stå i teksten. Illustrasjoner og tabeller skal settes inn i hovedfilen og ikke lastes opp separate.

Figurer

Ved aksept av artikkel ber vi om at figurer/grafikk/bilder lastes opp i minst 300 dpi.

Dersom forfatteren ikke selv har opphavsrett til figurer/grafikk/bilder må forfatteren sørge for at de nødvendige rettigheter til å gjengi dette er tilstede før publisering. Alle

kostnader knyttet til dette besørages av forfatteren. Dersom figurer/grafikk/bilder reproduseres skal en parentes tilføyes slik: (Gjengitt med tillatelse fra xxx.)

Referansesystem

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk anvender APA (American Psychological Association) referansesystem. For detaljert informasjon, se the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, <http://www.apastyle.org/> and <http://blog.apastyle.org/>.

For APA Format eksempler, tips, og retningslinjer se, <http://psychology.about.com/od/apastyle/ig/APA-Format-Examples/>

Fotnoter

Skal brukes.

ABOUT THE PUBLISHERPRIVACY POLICY

Connect With Us:

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk eISSN 2387-5739. Responsible editors: Maria Øksnes, Lars Løvlie and Einar Sundsdal.

This journal is published under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Published by Nordic Open Access Scholarly – NOASP- a division of Cappelen Damm Akademisk.